

2. Bildungsprozesse oder literarisches Schreiben als Agency: das SR-Projekt als Ort eines symbolischen Transfers

In diesem Kapitel möchte ich die Frage stellen, inwieweit Literatur generell und die Texte des SR-Projekts als lebensweltliches Erzählen im Sinne von Handeln als *agency* verstanden werden können. Dafür möchte ich zunächst den Begriffen Lebenswelt und Agency – ich werde den Begriff in der Folge in seiner dem Deutschen angepassten Schreibweise verwenden, außer er bezieht sich explizit auf einen englischsprachigen Diskurs – etwas näher nachgehen. Da ja bereits festgestellt wurde, dass das, was in der Pädagogik als ›außerschulische‹ Lebenswelt bezeichnet wird, also das familiäre Umfeld (inklusive Einkommenssituation und Bildungsgrad der Eltern), und der Bildungserfolg in direktem Zusammenhang stehen¹, möchte ich mich nun mit der Frage beschäftigen, unter welchen Bedingungen Bildungsprozesse² im Sinne des bereits diskutierten Bildungsbegriffs ablaufen und in welcher Weise lebensweltliche Prozesse dabei eine Rolle spielen. Dies alles erfolgt im Hinblick darauf, die Texte, die im Rahmen des SR-Projekts, und zwar innerhalb des regulären Unterrichts, entstehen, auch als literarische Produktionen zu begreifen und mit auf sie zugeschnittenen Methoden und Analyseverfahren zu untersuchen.

Zu diesem Zweck gilt es, den Begriff der Lebenswelt zunächst einmal aus den historischen Zusammenhängen seiner Entstehung abzuleiten und neu zu definieren und ihn so aus der in der pädagogischen (Forschungs-)Literatur üblichen Verkürzung, wie man sie in der Verwendung als außerschulische Le-

1 | Vgl. besonders Kapitel 1.1 und 1.7.

2 | So unterscheidet etwa auch Hans-Ulrich Grunder in seinem Studienbuch »Schule und Lebenswelt« zwischen den Begriffen »Lernprozesse« und »Bildungsprozesse« und kommt zu dem Schluss: »Vor der Folie individueller Biographien sind die schulischen Lernprozesse also daraufhin einzuschätzen, inwieweit sie individuelle Bildung ermöglichen oder behindern.« Hans-Ulrich Grunder (2001): Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch. S. 15.

benswelt findet, zu lösen. Mit außerschulischer Lebenswelt sind in der Regel einfach all jene konkreten Lebensbereiche gemeint, die nicht zum Einflussbereich der Schule gehören: also das familiäre Leben, die Einflüsse von Medien und Konsumwelt, Jugendszenen, Jugendkultur, Sport etc. Darum wird der Begriff außerschulische Lebenswelt auch besonders im Zusammenhang von pädagogischen Konzepten, die sich mit den Problemen von Kindern mit Migrationshintergrund befassen, verwendet, so wie es im vorherigen Kapitel ja bereits mehrfach angedeutet wurde. Dabei geht es häufig darum, den von »fremden Kulturen« geprägten Familienalltag dieser Kinder (in dem sich etwa Eltern anders verhalten, als es in der Deutschschweiz sonst üblich ist) in den schulischen Lernprozess einzubinden – etwa über die Familiensprache, häufig die Erstsprache dieser Kinder und Jugendlichen, oder im Rahmen dessen, was in der Schweiz mit HSK abgekürzt und politisch korrekt »Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur«³ genannt wird, bzw., indem kulturelle (religiöse) Aktivitäten thematisiert werden (Wie wird der Ramadan begangen? Wann und wie werden orthodoxe Weihnachten gefeiert? Wie wird gekocht? etc.), oder es werden Lernprozesse ganz explizit auf besonderem, in der Schule sonst nicht berücksichtigtem Wissen der Kinder und Jugendlichen aufgebaut (auf deren Wissen über Filme, über andere Medien, Sport, Tanz etc.).

Hans-Ulrich Grunder, der auf Schulpädagogik spezialisiert ist, kritisiert übrigens die Verwendung des Lebensweltbegriffs in seinem Fach (wo dieser offenbar bereits auf eine lange Karriere zurückblicken kann) und stellt fest: »Zwar der Maxime der »Alltäglichkeit« verbunden, rekurrierte die Schulpädagogik jedoch kaum auf die phänomenologische Tradition, woher der schulreformerisch verwendete Begriff »Lebenswelt« stammt.«⁴ Er fährt fort: »Die Erziehungswissenschaft, aber auch die Schulpädagogik, haben im Umkreis des Begriffs der Lebenswelt eher Programme angeboten als diese einzulösen.«⁵ Er kritisiert also nicht die Tatsache des Programmatischen, sondern die mangelnde Einlösung der Programme. Entsprechend geht es in diesem Studienbuch auch um die konkrete Anwendbarkeit seiner Vorstellung von »Lernen« und »Schule«, und wenig überraschend benutzt er den Begriff der Lebenswelt dabei doch wieder sehr eingeschränkt, etwa indem er resümiert: »Schule muss in

3 | Eine Erklärung dazu findet sich auf der Webseite der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): <http://www.edk.ch/dyn/18761.php> (abgerufen: 20. Januar 2015). In Deutschland wird dieser »Erstsprachenunterricht« auch »herkunftssprachlicher Unterricht« genannt, zum Teil (unter anderem in Österreich) auch noch »muttersprachlicher Unterricht«.

4 | Grunder (2001): S. 54.

5 | Grunder (2001): S. 56.

Unterricht und Schulleben die Lebenslage der Jugendlichen berücksichtigen.«⁶ Darunter versteht er vor allem, dass diese »Lebenslage« der Jugendlichen im Rahmen des »Schullebens«⁷ und der »Schulkultur«⁸ berücksichtigt wird, und definiert die Aufgaben einer Lehrperson in diesem Zusammenhang. Grunder möchte die Schule als eine »Institution« verstanden wissen, welche in einem reflektierten Bezug zur Lebenswelt steht, indem sie geeignete lebensweltliche Aspekte ihrer Umwelt so integriert, dass sie selbst zur Lebenswelt wird (»Schule als Lebenswelt«⁹).

Von diesem für diese Zwecke sehr pragmatisch (und für pädagogische Konzepte wohl durchaus auch sinnvoll) verwendeten Lebensweltbegriff möchte ich mich wie gesagt lösen und mich stärker auf seine (sozial-)phänomenologische Tradition (Husserl, Schütz und Luckmann) konzentrieren und ihn durchaus auch um jene kommunikativen Bereiche erweitern, welche Habermas an der Lebenswelt interessierten.¹⁰ Erst dann kann die Frage nach literarischen Formen lebensweltlichen Erzählens im Sinne von Handeln als Agency gestellt werden.

2.1 DER BEGRIFF DER LEBENSWELT

2.1.1 Die vielseitige Karriere eines unscharfen Begriffs

Lebenswelt vor allem in ihrer Ausprägung als »außerschulische Lebenswelt« (es taucht auch der Begriff »Eigenwelt« der Jugendlichen auf) ist in der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft wie bereits erwähnt ein viel und gern benutzter Begriff und wird häufig gerade dann herangezogen, wenn auf die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund fokussiert wird. Der Schule wird in diesem Zusammenhang ein Defizit attestiert, wenn es darum geht, das »alltagspraktisch erworbene Wissen«¹¹ dieser Kinder und Jugendlichen in die Lernsituation miteinzubeziehen (vgl. Kapitel 1.7).

Indem die schulische von der außerschulischen Lebenswelt unterschieden wird, gerät der Einfluss, den die »schulische Lebenswelt« mit ihren Ansprüchen an Wissen und Bildung auf die »außerschulische Lebenswelt« sogenannt

6 | Grunder (2001): S. 67. Bezeichnenderweise verwendet er hier den Ausdruck »Lebenslage« als Fazit eines Kapitels, in dem es um »Lebenswelt« geht.

7 | Vgl. Grunder (2001): S. 125-130.

8 | Vgl. Grunder (2001): S. 130-131.

9 | Grunder (2001): S. 252-261.

10 | Jürgen Habermas (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft.

11 | Maas (2008): S. 422.

bildungsferner Kinder und Jugendlicher ausübt – etwa auf ihr Selbstbild und die Selbstwahrnehmung ihres Platzes im sozialen Raum etc. –, völlig aus dem Blickfeld.

Deshalb werden in diesen (nach den PISA-Studien verstärkten) pädagogisch orientierten Auseinandersetzungen mit der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen nicht Bildungsstandards oder Bildungsziele hinterfragt, sondern es wird die Frage gestellt, was zu tun ist, damit die »außerschulische Lebenswelt« sich als möglichst wenig störend für die schulische Lebenswelt erweist.¹² Um der Tatsache gerecht zu werden, dass diese außerschulische Lebenswelt keineswegs homogen, sondern stark sozial determiniert ist, wird vielfach im Plural von »Lebenswelten« gesprochen, wie etwa in der bereits zitierten Schweizer Studie im Rahmen des NFP-Projekts 56 mit dem Titel: »Literale Kompetenzen und literale Sozialisation von Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten«¹³. Darin wird die außerschulische Lebenswelt zwar in weitere (sozial determinierte) Lebenswelten unterschieden, die ihrerseits jedoch nicht weiter differenziert werden. So heißt es im Fazit des Schlussberichts: »Jugendliche tragen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebenswelten unterschiedliche Bedürfnisse an Schriftlichkeit heran.«¹⁴

Im Rahmen dieser in der Pädagogik üblichen Verwendung des Lebensweltbegriffs findet etwas nicht statt, was der Erziehungswissenschaftler Michael Wimmer in seinem Aufruf für eine »Pädagogik als Kulturwissenschaft« fordert, nämlich die »Dekonstruktion der Verwicklung der Pädagogik mit denjenigen Verhältnissen, die heute ihren Horizont zu verschließen drohen«¹⁵. Was

12 | So fand im August 2011 an der Pädagogischen Hochschule Bern eine Tagung der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Thema »4- bis 12-Jährige – ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten« statt. Dabei wurden vier Themenbereiche unterschieden: »Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten«, »Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule«, »Lebenswelt Schule – Orte der Bildung«, »Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens«. Das Programm findet sich online unter: <http://www.fhnw.ch/ppt/content/pub/eltern-und-familiale-lebenswelten-in-der-praxis-von-schulleitungen/4-bis-12-jaehrige-ihre-schulischen-und-ausserschulischen-lern-und-lebenswelten> (abgerufen: 21. Januar 2014).

13 | Vgl. auch den Hinweis auf eine Tagung, die im Rahmen dieses SNF-Projekts stattfand, in Kapitel 1.7.

14 | Hansjakob Schneider; et al. (2009b): Literale Kompetenzen und literale Sozialisation von Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten: Faktoren der Resilienz oder: Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt. Schlussbericht: Fazit (o.S.). Online unter: <http://edudoc.ch/record/33245?ln=de> (abgerufen: 9. Januar 2013).

15 | Michael Wimmer (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft: Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (2002) (Beiheft. Forschungsfelder der Erziehungswissen-

er darunter versteht, formuliert Wimmer vorsichtig, aber doch eindeutig: Es geht ihm darum, »soziale Beziehungen als Machtbeziehungen«¹⁶ zu erkennen – auch im pädagogischen Umfeld. Damit fordert er etwas, was Bourdieu im Blick auf das französische Schulsystem bereits in seinen ersten Arbeiten thematisiert hat.¹⁷ Angesichts der zurückhaltenden Art und Weise, wie Wimmer seine Forderung nach einer Öffnung der Pädagogik in Richtung der Kulturwissenschaften formuliert, mag es nicht weiter erstaunen, dass gerade Bourdieus Überlegungen zu den machterhaltenden Strukturen des Bildungssystems sich in den Erziehungswissenschaften bis heute keiner besonderen Beliebtheit erfreuen. Nachzulesen ist dies etwa bei Eckart Liebau¹⁸ oder bei Rolf-Torsten Kramer, der die Ablehnung Bourdieus von Seiten der Pädagogik folgendermaßen zusammenfasst: »Auf einen Nenner gebracht geht es dabei wohl u. a. um die Desillusionierungen, die mit den Thesen und Befunden Bourdieus für pädagogische Praktiker verbunden sind. Es sind quasi ›böse Blicke‹, die Bourdieu auf eine jeweils historisch bestehende pädagogische Praxis wirft und der diese Praxis dann ausgesetzt ist«. Kramer plädiert in seinem Fazit sehr stark dafür, »stärker noch als bisher in der Erziehungswissenschaft an Bourdieu anzuschließen«. Dies zeugt davon, wie viel Widerstand es dagegen nach wie vor gibt. Umso wichtiger ist es Kramer festzuhalten, dass es »mit Bourdieu nicht nur um ein Erkennen und eine Reflexion der gesellschaftlichen Bedingtheit jeder pädagogischen Aktion [geht], sondern [...] in besonderer Weise um eine Aufklärung darüber, was die Mechanismen der Herstellung von Ungleichheit sind und welchen Stellenwert die Institutionen des Bildungssystems dabei einnehmen.«¹⁹

Wimmer jedoch fordert explizit, die »Wirksamkeit der Symbole, symbolischer Subsysteme und Handlungen auf die Subjekte, mithin auch pädagogische Interaktionen und Institutionen«²⁰ ins Blickfeld erziehungswissenschaftlicher Forschung zu rücken. Denn passiert dies nicht, wird also »außerschulische Lebenswelt« von den Einflüssen und dem Wirkungsbereich der Schule als gesellschaftliche Institution und von Bildungs- und Ausbildungsidealen getrennt

schaft. Hg. von Lothar Wigger; Ernst Cloer; Jörg Rohloff; Peter Vogel; Christoph Wulf). S. 109-122. Hier: S. 119.

16 | Wimmer (2002): S. 118.

17 | Bourdieu/Passeron (1971).

18 | Eckart Liebau (2009) [2006]: Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: Barbara Friebertshäuser; Markus Rieger-Ladich; Lothar Wigger (Hg.): *Reflexive Erziehungswissenschaften*. S. 41-58.

19 | Rolf-Torsten Kramer (2011): *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. S. 348.

20 | Wimmer (2002): S. 118.

betrachtet, kann der kulturwissenschaftliche Anspruch grundsätzlich nicht erfüllt werden.

Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Analyse aus dem Jahr 2004 (seither mehrmals aktualisiert), in der vier Bildungsforscher vor allem Fragen der Ungleichheit von Bildung in Deutschland nachgehen, dabei aber indirekt auch auf die kulturwissenschaftlichen Leerstellen der Bildungsforschung verweisen. So heißt es bei Grundmann/Bittlingmayer/Dravenau/Groh-Samberg im Hinblick auf Wissen, das in der außerschulischen Lebenswelt erworben wird (sie nennen es »lebensrelevantes Erfahrungs- und Handlungswissen«): »Die vermeintlich vorinstitutionelle Bildung erscheint somit im doppelten Sinne der hierarchischen Normierung durch die institutionelle unterworfen. Zum einen sind die Sozialisationsbedingungen der Herkunftsfamilien, die sie hervorbringen, Produkt auch des Bildungssystems. Zum anderen weisen die wissenschaftlichen Instrumente, die sie sichtbar machen sollen, möglicherweise einen Bildungsbias auf.«²¹

Die Autoren gehen in diesem Zusammenhang davon aus, dass sich der Einfluss der Normierungen, den das institutionelle Bildungssystem auch auf die außerschulischen Lern- und Bildungsprozesse ausübt, direkt auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der institutionellen Bildungseinrichtungen auswirkt: »Kinder aus bildungsnahen Milieus weisen eine im Vergleich stärkere internale Kontrollüberzeugung auf, d. h., sie erfahren sich im Umgang mit unterschiedlichen Interaktionspartnern und Situationen als wirkmächtiger, mehr Kontrolle über die Folgen des eigenen Handelns ausübend, als Kinder aus bildungsfernen Milieus. Diese Differenz nimmt in den Jahren nach der Einschulung noch an Stärke zu.«²² Diese Ergebnisse stammen aus einer Studie aus den Jahren 2003 bis 2005, an welcher die vier Autoren beteiligt waren.²³ Die Frage des wirkmächtigen Handelns wird mich noch beschäftigen, wenn es später in diesem Kapitel um das Erzählen als Agency geht – und zwar im Zusammenhang mit den von mir untersuchten SR-Texten.

21 | Matthias Grundmann; Uwe H. Bittlingmayer; Daniel Dravenau; Olaf Groh-Samberg (2010) [2004]: Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Rolf Becker; Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. S. 51-78. Hier: S. 59.

22 | Grundmann/Bittlingmayer/Dravenau/Groh-Samberg (2010): S. 60.

23 | Es handelt sich um das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt »Milieuspezifische Handlungsbefähigung und Lebensführung junger Erwachsener« an der Universität Münster, publiziert sind die Ergebnisse als: Matthias Grundmann, Daniel Dravenau, Uwe H. Bittlingmayer, Wolfgang Edelstein (2006): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz.

Hier soll zunächst einmal festgestellt werden, dass »außerschulische Lebenswelt« in der Pädagogik ein gern benutzter Begriff ist, der für sehr unterschiedliche Zielsetzungen verwendet werden kann – unter anderem eben dafür, die Beziehung zwischen bildungsnahen Milieus (um in der Terminologie der Bildungsforschung zu bleiben) und den Ansprüchen institutioneller Bildung zu unterstreichen. Dies geschieht indirekt, also verschleiert, dadurch, dass die als Problemzone wahrgenommene außerschulische Lebenswelt von bildungsfernen Kindern und Jugendlichen ins Zentrum von Forschung und Praxis gerückt wird – während die außerschulische Lebenswelt von bildungsnahen Kindern und Jugendlichen kaum Thema in der Pädagogik ist.²⁴

Doch nicht nur in der Pädagogik wurde der Begriff der Lebenswelt aufgegriffen, auch in der Psychologie wird gerne damit gearbeitet. So beginnen die Psychologen Petra Muckel und Siegfried Grubitzsch einen Aufsatz zum »Begriff der Lebenswelt« mit dem Schlagwort: »›Gesellschaft‹ ist out, ›Lebenswelt ist in«²⁵. Sie diskutieren die Karriere des Begriffs in der Psychologie und seine Anwendung in der Diagnostik und sprechen dabei etwas an, was in der komplexen Lernsituation der Schule, wo immer mehrere Personen anwesend sind, ebenfalls relevant ist: »Jedes erkennende Subjekt beeinflusst allein durch seine Anwesenheit und durch seine unbewußten Anteile den Erkenntnisprozess. Die Methoden, die einer Diagnostik nach dem Lebensweltansatz zur Verfügung stehen, müßten auf diesen Aspekt abgestimmt und transparent gemacht werden«²⁶. Doch der Lebensweltbegriff erlebte in den vergangenen Jahrzehnten nicht nur eine psychologische Wende, sondern vor allem auch eine soziologische. Diese beschreibt Ilja Srubar in seinen »Aufsätzen zur pragmatischen Lebenswelttheorie«: »Nicht nur konnte die Soziologie als eine Spezialwissenschaft zur Klärung der so verstandenen Lebensweltkonstitution beitragen, sie konnte den Lebensweltbegriff auch zur Reformulierung eines ihrer zentralen Probleme, nämlich des Problems der Entstehung von sozialer Ordnung heranziehen. [...] Durch die Einführung des Lebenswelt-Konzepts will auch die Soziologie ihre Fundierung als eine verstehende Disziplin erreichen und wendet sich somit kritisch gegen eine Soziologie, die ihre Verwurzelung in der Sinn-

24 | Diese Tatsache ist vergleichbar mit der Thematisierung der Aneignung der Landessprache in den Diskursen um Integration von Migrantinnen/Migranten. Auch in diesem Zusammenhang wird in der öffentlichen (und auch in der politischen) Diskussion in der Schweiz das Erlernen der Landessprache für bildungsnahen Migrantinnen/Migranten – etwa die in hoch qualifizierten Berufen tätigen Migrantinnen/Migranten aus dem angelsächsischen Raum, von denen keine sprachliche und kulturelle Integration verlangt wird – kaum je zum Thema gemacht.

25 | Petra Muckel; Siegfried Grubitzsch (1993): Untersuchungen zum Begriff der Lebenswelt. In: Psychologie & Gesellschaftskritik 17 (1993). S. 119-139. Hier: S. 119.

26 | Muckel/Grubitzsch (1993): S. 135.

struktur der sozialen Welt nicht wahrnimmt.«²⁷ Werner Bergmann²⁸ verweist in seiner Analyse der Anwendung des Lebensweltbegriffs innerhalb der Soziologie darauf, dass die »Spannweite und Widersprüchlichkeit des Lebensweltbegriffs« die soziologische Diskussion erschwere. Um dies zu illustrieren, listet er in seiner Zusammenfassung acht Bedeutungsvarianten des Begriffs auf:

- »1. Lebenswelt kann die Welt meinen, wie sie individuell oder gruppenspezifisch als je eigen gegeben ist;
2. Lebenswelt kann ontologisch begriffen und nach ihren Strukturen ihrer Typik analysiert werden;
3. Lebenswelt kann den Bereich des selbstverständlichen, traditionellen Handelns bezeichnen, den es wissenschaftlich zur ›Vernunft‹ zu bringen gilt;
4. Lebenswelt kann aber auch in ihrer Bodenfunktion für die Wissenschaft betrachtet werden; sie gewinnt dann a) entweder den Sinn vorprädikative Wahrnehmungswelt oder b) soziokulturell überformte Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt.
5. Lebenswelt kann im Sinn historisch variabler Totalität aufgefasst werden, sie ist dann umfassende soziokulturelle Umwelt;
6. Sie kann aber auch gerade als singuläre apriorische Struktur das allen historischen Lebenswelten Gemeinsame bezeichnen;
7. Lebenswelt kann als alltägliche Lebenswelt, als ›Praxis‹ die grundlegende soziale Welt meinen, auf der alle Sonderwelten basieren;
8. Lebenswelt kann jedoch auch als Alltagswelt eine ›Sinnprovinz‹ neben anderen bezeichnen.«²⁹

Bergmann plädiert für eine dem Untersuchungsgegenstand jeweils angepasste Präzisierung des Begriffs, hat er doch vorher, mit einem Rückgriff auf Husserl³⁰, zu zeigen versucht, »dass eine klare Begriffsbestimmung in diesem Fall nicht durch Rückgriff auf Quellen erreicht werden kann. Vielmehr scheint es umgekehrt so, dass die Mehrdeutigkeit und Paradoxien gerade von Husserls Lebensweltbegriff ihren Ausgang genommen haben«³¹.

27 | Ilja Srubar (2007a): Ist die Lebenswelt ein harmloser Ort? Zur Genese und Bedeutung des Lebensweltbegriffs. In: Ilja Srubar: Phänomenologische und soziologische Theorie: Aufsätze zur pragmatischen Lebenswelttheorie. S. 13-33. Hier: S. 21.

28 | Werner Bergmann (2010): Lebenswelt, Lebenswelt des Alltags oder Alltagswelt? In: Michael Kohlstruck; Daniel Krüger; Ulrich Wyrwa (Hg.): Werner Bergmann: Soziologische Studien. Zeit, Lebenswelt und soziale Bewegungen. Dem Antisemitismusforscher zum 60. Geburtstag. S. 189-224.

29 | Bergmann (2010): S. 219.

30 | Im folgenden Unterkapitel wird näher auf diesen Ausgangspunkt des Lebensweltbegriffs in Edmund Husserls phänomenologischer Philosophie eingegangen.

31 | Bergmann (2010): S. 219-220.

Es ist im Grunde einleuchtend, warum der Begriff der Lebenswelt so gern und viel genutzt wird, erscheint er doch auch umgangssprachlich problemlos verständlich, bleibt aber inhaltlich für viele Interpretationsweisen offen. »Für die Karriere des Wortes war wohl nicht zuletzt seine suggestiv Unbestimmtheit ausschlaggebend. Denn mit Lebenswelt wird etwas umschrieben, das keine festen Konturen hat, ein Fluidum eher als ein festumrissener Gegenstand«³², schreibt Aleida Assmann. Genau dieser Fluidumcharakter ist es, der den Begriff für eine Verwendung u. a. in der Sozialarbeitswissenschaft und der Pädagogik so attraktiv macht. Man gibt vor, etwas Entscheidendes mitzudenken, das in einfachen Kategorien nicht erfasst werden kann. So sehen es jedenfalls zwei Kritiker des Begriffs aus der Sozialarbeitswissenschaft: »So wurde der Begriff ›Lebenswelt‹ ohne gründlichen Kontakt aufgegriffen. Nun liegt er geschunden und abgemagert vor, nur noch tauglich zu suggerieren, man hätte mehr gesagt, wenn man statt vom ›Leben‹ eines Jugendlichen von seiner ›Lebenswelt‹ spricht.«³³

Und doch liegen in dieser Unbestimmtheit, in diesem Fluidumcharakter, um mit Aleida Assmann zu sprechen, auch die Möglichkeiten, mit diesem Begriff tatsächlich Ebenen von Realität zu erfassen, die in empirischen (auch qualitativen) Studien gerade eben häufig verlorengehen bzw. gar nicht erfasst werden können – was der Ursprungsidee des Begriffs doch erstaunlich nahe kommt.

2.1.2 Der Lebensweltbegriff – neu zugeschnitten

Dass die Vielseitigkeit des Begriffs Lebenswelt auch Möglichkeiten bieten kann, darauf verweisen Petra Muckel und Siegfried Grubitzsch im oben erwähnten Aufsatz, in welchem sie erläutern, warum der Begriff in der Sozialpsychologie seit den 90er Jahren gerne benutzt wurde: »Der Lebensweltbegriff wird in allen Texten als irgendwie positiv zu bewertende Alternative zum Gesellschaftsbegriff vorgestellt. [...] Aufgrund seiner theoriegenetischen Unschärfe bietet er einen umfangreichen Interpretationsspielraum, der einen Transfer in vielfälti-

32 | Aleida Assmann (1991): Kultur als Lebenswelt und Monument. In: Aleida Assmann; Dietrich Harth (Hg.): Kultur als Lebenswelt und Monument. S. 11-25. Hier: S. 11-12.

33 | Peter Fuchs; Bernd Halfar (2000): Soziale Arbeit als System. Zur verzögerten Ankunft des Systembegriffs in der Sozialen Arbeit (Blätter der Wohlfahrtspflege 3-4). S. 56-58. Hier: S. 56. Zit. nach: Björn Kraus (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. In: Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie 37 (2002). S. 116-129. Hier: S. 117. Online unter: <http://www.webnetwork-nordwest.de/dokumente/Lebensweltorientierung.pdf> (abgerufen: 23. Januar 2015).

ge Praxis- und Theoriekontexte mühelos erscheinen läßt. In solchen Transfers stellt er sein Wandlungs- und Anpassungspotential unter Beweis.«³⁴

Der fachübergreifenden Karriere und der Unschärfe zum Trotz, die mit seiner breiten Verwendung und Anwendung einhergingen, soll der Lebensweltbegriff für die Analyse der SR-Texte als literarische Formen lebensweltlichen Erzählens zugänglich gemacht werden. Dafür soll zunächst einmal die historische Entwicklung des Begriffs umrissen werden – bereits explizit im Hinblick auf seine Verwendung für meinen Untersuchungsgegenstand.

Hierfür ist von Bedeutung, dass die Grundlagen für den Begriff, so wie er heute in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen verwendet wird, die phänomenologische Philosophie Edmund Husserls bilden, und zwar sein Spätwerk aus den 1930er Jahren³⁵. Husserls Ausgangspunkt für das Lebensweltkonzept war eine fundamentale Wissenschaftskritik, die er in »Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie« ausgeführt hat. Dabei geht es ihm um die »Idee der Objektivität«, welche »die ganze Universitas der positiven Wissenschaften der Neuzeit, und im allgemeinen Sprachgebrauch den Wortsinn ›Wissenschaft‹ beherrscht. Diese »objektive« Welt, die auch als die »wahre« Welt« dargestellt wird, ist laut Husserl »eine theoretisch-logische Substruktion [...] eines prinzipiell nicht Wahrnehmbaren, prinzipiell in seinem eigenen Selbstsein nicht Erfahrbaren«³⁶. Genau darum geht es Husserl, wenn er die Lebenswelttheorie dagegen setzt: um eine Kritik an einer Wissenschaft, welche die Objektivität als die oberste Norm setzt und jede Form subjektiver Erfahrung tilgt. So stellt Husserl fest – was nach ihm sehr viel später in den Sozialwissenschaften (etwa von Bourdieu) oder ganz aktuell auch in den *Subaltern Studies* (wie etwa von Gayatri Chakravorty Spivak) betont wurde und wird, nämlich dass »wir Wissenschaftler doch Menschen und als das Mitbestände der Lebenswelt sind«³⁷ und somit zu Objektivierung in ihrer reinen Form gar nicht fähig.

Was Husserls Theorie am Ende jedoch so schwer zugänglich macht, ist seine Forderung, alle »objektiven Wissenschaften« auf ein vorwissenschaftliches, nämlich lebensweltliches »Apriori« zu beziehen, das es ein für alle Mal zu finden gilt. »Erst wenn einmal diese radikale Grundwissenschaft [das universale Apriori der reinen Lebenswelt – G. W.] da ist«, so Husserl, »kann jene Logik [diejenige der strengen Objektivität – G. W.] selbst zur Wissenschaft wer-

34 | Muckel/Grubitzsch (1993): S. 119.

35 | Im Besonderen: Edmund Husserl (1976): *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. Hrsg. von Walter Biemel (Husserliana: Edmund Husserl: Gesammelte Werke, Band VI).

36 | Husserl (1976): S. 130.

37 | Husserl (1976): S. 133.

den. Vorher schwebt sie grundlos in der Luft und ist, wie bisher, so sehr naiv, daß sie nicht einmal der Aufgabe inne geworden ist, [...] zu erforschen, wie sie selbst zu begründen sei.«³⁸ Die modernen (Natur-)Wissenschaften erscheinen Husserl »in dieser Perspektive als kultureller Bestandteil einer Lebenswelt, der sie sich jedoch aufgrund ihres abstrahierenden, analytischen und verdinglichenden Verfahrens entfremden und so die lebensweltliche Grundlage ihrer Geltung aus den Augen verlieren«³⁹. Darum stellt Husserl die Frage nach einer vorwissenschaftlichen Vorstellung von Welt und ihr Erleben, die er folgendermaßen beantwortet:

»Die Lebenswelt ist [...] für uns, die in ihr wach Lebenden, immer schon da, im voraus für uns seiend, ›Boden‹ für alle, ob theoretische oder außertheoretische Praxis. Die Welt ist uns, den wachen, den immerzu irgendwie praktisch interessierten Subjekten, nicht gelegentlich einmal, sondern immer und notwendig als Universalfeld aller wirklichen und möglichen Praxis, als Horizont vorgegeben. Leben ist ständig In-Weltgewißheit-leben. Wachleben ist, für die Welt wach sein, beständig und aktuell der Welt und seiner selbst als *in* der Welt lebend ›bewußt‹ sein, die Seinsgewißheit der Welt wirklich erleben, wirklich vollziehen.«⁴⁰

Von diesem rein philosophisch-phänomenologischen Ansatz Husserls aus wurde der Begriff der Lebenswelt dann von Alfred Schütz (und seinem Schüler Thomas Luckmann) von den 50er Jahren an für die Sozialwissenschaften erschlossen.⁴¹ Schütz wird in seiner Definition von Lebenswelt und der Wahl seiner Begriffe entsprechend schon etwas konkreter, indem er explizit auch von sozialen und kulturellen Phänomenen spricht, die für seine Formulierung des Lebensweltbegriffs entscheidend sind:

»Die alltägliche Wirklichkeit der Lebenswelt schließt also nicht nur die von mir erfahrene ›Natur‹, sondern auch die Sozial- bzw. Kulturwelt, in der ich mich befinde, ein. Die Lebenswelt besteht nicht erschöpfend aus den bloß materiellen Gegenständen und Ereignissen, denen ich in meiner Umgebung begegne. Freilich sind diese ein Bestandteil meiner Umwelt, jedoch gehören zu ihr auch alle Sinnschichten, welche Naturdinge in

38 | Husserl (1976): S. 144.

39 | Srubar (2007a): S. 14.

40 | Husserl (1976): S. 145 (Hervorhebung im Original).

41 | Schütz' Grundsatzwerk »Strukturen der Lebenswelt« wurde nach dessen Tod von Thomas Luckmann zu Ende geführt und nach 1973 in englischer Sprache publiziert. Die hier im Folgenden zitierte deutschsprachige Ausgabe erschien 1979 (Band 1) bzw. 1984 (Band 2).

Kulturobjekte, menschliche Körper in Mitmenschen und der Mitmenschen Bewegungen in Handlungen, Gesten und Mitteilungen verwandeln.«⁴²

Diese Definition, die die Lebenswelt als den »Gegenstand der Sozialwissenschaften i.w.S.«⁴³ umreißt (und natürlich auch psychologische Zugänge eröffnet) und die zeigt, wie offen und gleichzeitig umfassend sich der Lebensweltbegriff präsentieren kann, ist in der Einleitung des von Thomas Luckmann nach dem Tod von Alfred Schütz zu Ende geführten Grundsatzwerks »Strukturen der Lebenswelt« aus dem Jahr 1973 (1. Band) zu finden. Schütz geht dabei in einem ersten Schritt von einer »Lebenswelt des Alltags« aus, von einer »Wirklichkeit, die erlebt, erfahren und erlitten wird«. Er definiert damit den Alltag als jenen »Bereich der Wirklichkeit, in dem uns natürliche und gesellschaftliche Gegebenheiten als die Bedingung unseres Lebens unmittelbar begegnen, als Vorgegebenheiten, mit denen wir fertig zu werden versuchen müssen«⁴⁴. Entscheidend für einen Lebensweltbegriff, wie ich ihn gerne für die Analyse der Schulhausromane verstehen möchte, ist aber jener Aspekt, der laut Schütz zu Grenzüberschreitungen im Hinblick auf die Lebenswelt des Alltags führt. Solche Grenzüberschreitungen der lebensweltlichen Erfahrung finden nach Schütz ständig statt, etwa in der Erinnerung an Vergangenes oder dadurch, dass wir andere Menschen verstehen und uns mit ihnen verständigen können. Für diese Grenzüberschreitungen muss der Mensch jedoch Abstand zum Alltag nehmen. Dieses Abstandnehmen vom Alltag findet nach Schütz u. a. im Rahmen von Krisen statt, die »gesellschaftlich bestimmt (wie im Falle von Kriegen, Versklavung, Arbeitslosigkeit und dergleichen)« bzw. gesellschaftlich »mitbedingt« und so »von Menschen mit verursacht«⁴⁵ sind (dazu zählen etwa Liebeskummer, Erniedrigung, gesundheitliche Probleme und – nicht zuletzt – der Tod). In einer solchen Situation nähert sich laut Schütz »der Mensch einer grundlegend anderen, der theoretischen Einstellung«. Und in der Folge »beginnt der Mensch, Fragen an sich selbst und die Welt zu stellen«⁴⁶. Schütz, und das ist für meinen Zugang entscheidend, geht nun davon aus, dass diese Distanz zum »Alltag« bzw. zum »Alltagsbereich«⁴⁷ nicht vollständig und definitiv erfolgt (das wäre laut Schütz beim Selbstmord der Fall⁴⁸), sondern dass

42 | Alfred Schütz; Thomas Luckmann (1979): *Strukturen der Lebenswelt*. Band 1. S. 27.

43 | Muckel/Grubitzsch (1993): S. 124.

44 | Alfred Schütz; Thomas Luckmann (1984): *Strukturen der Lebenswelt*. Band 2. S. 11.

45 | Schütz/Luckmann (1984): S. 175-176.

46 | Schütz/Luckmann (1984): S. 176.

47 | Schütz/Luckmann (1984): S. 176.

48 | Schütz/Luckmann (1984): S. 171.

der Mensch zwar »Abstand nimmt«⁴⁹, eine Distanz aber bleibt, dabei wird also dem »Alltag [...] der Wirklichkeitsakzent nicht völlig entzogen«⁵⁰. Oder, anders formuliert: »Dem »Alltagsbereich [wird] der Wirklichkeitsakzent sozusagen hypothetisch [...] entzogen, und die in ihm herrschenden Relevanzen werden [...], obwohl nur auf Zeit, in Frage gestellt«⁵¹. In dieser »theoretischen Einstellung« zur Welt werden, so Schütz, »Erklärungen für die wirkenden Kräfte der Natur und der Gesellschaft gesucht«⁵². Dabei gilt das, was Schütz vor allem auf den Bereich »Mythos, Religion, Philosophie und Wissenschaften«⁵³ bezieht, nämlich die Erweiterung der lebensweltlichen Erfahrung, also des Lebens im Hier und Jetzt, natürlich auch und in besonderer Weise für den kreativen, künstlerischen Prozess, z. B. für das literarische Schreiben. Denn das Schaffen von Distanz zum Alltag als Auslöser für ein – experimentelles – Ausweiten des eigenen Handelns ist die Basis jedes kreativen Prozesses.

Im zweiten Band seiner »Theorie des kommunikativen Handelns« hat Jürgen Habermas 1981 diesen Aspekt des Lebensweltbegriffs aufgegriffen. Für meine Betrachtung ist an dieser Stelle nicht maßgebend, dass Habermas in seiner Auseinandersetzung eine Entkoppelung von »System und Lebenswelt« anstrebt, die darauf zielt, der Systemtheorie eine sozialtheoretische Alternative entgegenzustellen. Sehr wohl entscheidend für jene Aspekte des literarischen Schreibens, die ich näher betrachten möchte, ist hingegen, dass Habermas die Lebenswelt als Teil einer Theorie der Kommunikation betrachtet. Habermas hat in seinem Entwurf von Lebenswelt verschiedene Perspektiven von Lebenswelt entwickelt. Die erste nennt er die »teilnehmende« Perspektive, vergleichbar mit der »natürlichen Einstellung«⁵⁴ bei Schütz, also mit dem, was als »fraglos gegeben« empfunden wird. Als »fraglos gegeben« nehmen Schütz/Luckmann Folgendes an:

»a) die körperliche Existenz von anderen Menschen; b) daß diese Körper mit einem Bewußtsein ausgestattet sind, das dem meinen prinzipiell ähnlich ist; c) daß die Außenweltlinge in meiner Umwelt und der meiner Mitmenschen für uns die gleichen sind und grundsätzlich die gleiche Bedeutung haben; d) daß ich mit meinen Mitmenschen in Wechselwirkung treten kann; e) daß ich mich – dies folgt aus den vorangegangenen Annahmen – mit ihnen verständigen kann; f) daß eine gegliederte Sozial- und Kulturwelt als Bezugsrahmen für mich und meinen Mitmenschen historisch vorgegeben ist, und zwar in einer ebenso fraglosen Weise wie die ›Naturwelt‹; g) daß also die Situation, in

49 | Schütz/Luckmann (1984): S. 176.

50 | Schütz/Luckmann (1984): S. 174.

51 | Schütz/Luckmann (1984): S. 176.

52 | Schütz/Luckmann (1984): S. 197.

53 | Schütz/Luckmann (1984): S. 198.

54 | Schütz/Luckmann (1984): S. 142 et passim.

der ich mich jeweils befinde, nur zu einem geringen Teil eine rein von mir geschaffene ist.«⁵⁵

Die zweite Perspektive bei Habermas ist jene der »theoretischen Einstellung« (einer Distanz, die dazu befähigt, Grundlegendes zu hinterfragen, ganz ähnlich wie bei Schütz). Was Habermas' Theorie zu einer Theorie der Kommunikation macht, ist die Perspektive des »Erzählers«, mit welcher er die »teilnehmende Perspektive« und die »theoretische Einstellung« ergänzt. Unter der Perspektive des Erzählers versteht Habermas die in der »kommunikativen Alltagspraxis« stattfindende »narrative Darstellung von Begebenheiten, die sich im Kontext ihrer Lebenswelt zutragen«⁵⁶. Diese Erzählpraxis hat laut Habermas eine sehr spezifische Funktion: »[S]ie hat [...] eine Funktion für das Selbstverständnis der Personen, die ihre Zugehörigkeit zu der Lebenswelt, der sie in ihrer aktuellen Rolle als Kommunikationsteilnehmer angehören, *objektivieren* müssen. Sie können nämlich persönliche Identität nur ausbilden, wenn sie erkennen, daß die Sequenz ihrer eigenen Handlungen eine narrativ darstellbare Lebensgeschichte bildet, und eine soziale Identität nur dann, wenn sie erkennen, daß sie über die Teilnahme an Interaktionen ihre Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen aufrechterhalten und dabei in die narrativ darstellbare Geschichte von Kollektiven verstrickt sind.«⁵⁷

An Erzählungen, die in der »kommunikativen Alltagspraxis« entstehen und die entsprechend von einer Teilnehmerperspektive dominiert werden, lässt sich laut Habermas sehr viel über die Wahrnehmung und Strukturierung von Welt erkennen:

»An der Grammatik von Erzählungen läßt sich ablesen, wie wir Zustände und Ereignisse, die in einer Lebenswelt auftreten, identifizieren und *beschreiben*; wie wir die Interaktionen von Gruppenangehörigen in sozialen Räumen und in historischen Zeiten zu komplexen Einheiten *vernetzen* und *sequentialisieren*; wie wir Handlungen von Individuen und die Ereignisse, die ihnen zustoßen, wie wir die Taten von Kollektiven und die Schicksale, die sie erleiden aus der Perspektive der Bewältigung von Situationen erklären. Mit der Form der Erzählung wählen wir eine Perspektive, die uns »grammatisch« nötigt, der Beschreibung ein Alltagskonzept von Lebenswelt als *kognitives Bezugssystem* zugrunde zu legen.«⁵⁸

Was Habermas auf der Ebene der persönlichen Identität im Rahmen von Alltagsnarrativen beschreibt, trifft in gewissem Sinne auch auf die SR-Schreiben-

55 | Schütz/Luckmann (1979): S. 27.

56 | Habermas (1981): S. 206.

57 | Habermas (1981): S. 206 (Hervorhebung im Original).

58 | Habermas (1981): S. 207 (Hervorhebungen im Original).

den, also die Jugendlichen zu, die aktiv an der Entstehung einer literarischen Erzählung beteiligt sind: Sie analysieren ihr Tun, ihre Position innerhalb des Aktes des Schreibens, aber sie sind auch Teil der erzählten Geschichte sowie Teil von Entscheidungen innerhalb des Erzählprozesses, sodass sie die »Grammatik von Erzählungen« und ihre Verstricktheit mit der Lebenswelt quasi am eigenen Leib erfahren – aber auch selber mitbestimmen. Das heißt vor allem, dass die jugendlichen SR-Schreibenden sich weiter als im alltäglichen Erzählen üblich von der Teilnehmerperspektive entfernen.

Darum ist für mich die Tatsache, dass in Habermas' Theorie Lebenswelt mit der Position des »Erzählers« nicht mehr rein aus einer Teilnehmerperspektive wahrgenommen werden kann, ein wesentlicher Schritt. Im Grunde schafft er damit eine Konkretisierung jenes Aspekts des Welterlebens, den Husserl als Wachleben bezeichnet hat (siehe oben). Und er greift dabei auch das Problem der Intersubjektivität auf, das sowohl bei Husserl als auch bei Schütz zentral ist. Walter Lesch hat diesen narrativen Aspekt von Habermas' Theorie sehr treffend zusammengefasst, sodass sich eine weitere Ausführung erübrigt: »Die Einführung in die Akteure einer Erzählung macht es erforderlich, kontroverse Fragen kulturellen Wissens zu thematisieren, Probleme der Handlungskoordination zu diskutieren und die Ausbildung personaler Identitäten nachvollziehbar zu machen.«⁵⁹

Das klingt schon beinahe wie ein pädagogisches Konzept für das SR-Projekt, auch wenn es sich gar nicht auf fiktionales Erzählen bezieht. Im Zusammenhang mit den SR-Texten muss deshalb besonders berücksichtigt werden, dass die Jugendlichen SR-Schreibenden beim Schreiben von gemeinsamen fiktionalen Texten aus der Teilnehmerperspektive sehr viel stärker heraustreten, dass sie sich sehr viel stärker als Handelnde erleben.

Der Schritt von der lebensweltlichen Erzählpraxis hin zur Fiktion sollte mit Bernhard Waldenfels möglich sein, welcher sich ebenfalls in den 80er Jahren mit dem Lebensweltbegriff auseinandergesetzt hat. Zunächst einmal aber hat Waldenfels eine Grundsatzannahme Husserls in Frage gestellt: »Daß »die« Lebenswelt ein einheitliches und eindeutiges Fundament abgibt für alle alltäglichen Sinnbildungen, wissenschaftlichen Konstruktionen und institutionellen Regelungen und daß die Begrenztheit historischer und kultureller Sinnprovinzen immer noch in einer durchgängigen Vernunftteleologie aufzufangen ist, wage ich zu bezweifeln.«⁶⁰ Von diesem Ausgangspunkt her, in welchem er ein einheitliches lebensweltliches Apriori bestreitet, wendet sich Waldenfels einer »Genealogie der Normen« zu, die er, nun wieder in Anschluss an Husserl, so begreift, dass er in diesem Zusammenhang »den Sinn nicht nur des Er-

59 | Walter Lesch (2007): Ethische Reflexion als Hermeneutik der Lebenswelt. In: Andreas Lob-Hüdepohl; Walter Lesch (Hg.): Ethik Sozialer Arbeit. Ein Handbuch. S. 94.

60 | Bernhard Waldenfels (1985): In den Netzen der Lebenswelt. S. 8.

kennens, sondern auch den des Handelns *in statu nascendi* zu erfassen sucht, anstatt sich auf eine fertige Welt zu verlassen«⁶¹. Und der Ort, wo Waldenfels gemäß nach der »Herkunft der Normen« zu suchen ist, ist die Lebenswelt. Allerdings, und das ist der entscheidende Unterschied, ortet er die Krisis, die für Husserl zum Anlass genommen wurde, den Begriff der Lebenswelt überhaupt zu entwickeln (im Hinblick auf eine Krisis der Wissenschaft), nicht nur in der theoretischen Vernunft, sondern ebenso in der praktischen.

Indem er davon ausgeht, dass sich Handlungen vor »dem Hintergrund eines bestimmten *Handlungsfeldes* abheben«, können diese Handlungen für Waldenfels interpretiert und gedeutet werden. Unter Handlungsfeld versteht er »*Kontextbildungen*, nämlich [...] eine Bildung bestimmter Zusammenhänge, die eines [eigentlich »eine Handlung« – G. W.] als *passend* erscheinen lassen, anderes als *unpassend* ausscheiden«⁶². Und mit dieser Begrifflichkeit des Kontextes bzw. des Handlungsfeldes beschreibt Waldenfels etwas, mit dem er sich in die Nähe von Bourdieus Feldtheorie begibt, etwa wenn Bourdieu über gewisse Eigenschaften von Feldern sagt:

»Ein Feld, auch das wissenschaftliche, definiert sich unter anderem darüber, daß die spezifischen Interessen und Interessenobjekte definiert werden, die nicht auf die für andere Felder charakteristischen Interessen und Interessenobjekte reduzierbar sind [...] und von jemandem, der für den Eintritt ins Feld nicht konstruiert ist, nicht wahrgenommen werden [...]. Damit ein Feld funktioniert, muß es Interessenobjekte geben und Leute, die zum Mitspielen bereit sind und über den Habitus verfügen, mit dem die Kenntnis und Anerkenntnis der immanenten Gesetze des Spiels, der auf dem Spiel stehenden Interessenobjekte usw. impliziert ist.«⁶³

Bourdieu benutzt in diesem Zusammenhang auch den Begriff der »legitimen Gewalt«, die in Feldern ausgeübt wird im Zusammenhang mit dem Erhalt des im entsprechenden Feld spezifischen Kapitals:

»Das Objekt der Kämpfe, die in einem Feld stattfinden, ist das Monopol auf die für das betreffende Feld charakteristische legitime Gewalt (oder spezifische Autorität), das heißt letzten Endes der Erhalt bzw. die Umwälzung der Verteilungsstruktur des spezifischen Kapitals. (Der Ausdruck *spezifisches Kapital* besagt, daß dieses Kapital *in Verbindung mit* einem bestimmten Feld, also in den Grenzen dieses Felds, einen Wert hat und nur unter bestimmten Bedingungen in eine andere Art von Kapital konvertierbar ist.

61 | Waldenfels (1985): S. 131 (Hervorhebung im Original).

62 | Waldenfels (1985): S. 134-135 (Hervorhebungen im Original).

63 | Bourdieu (1993): S. 107-108.

Man denke nur daran, wie Cardin gescheitert ist, als er ein in der *haute couture* akkumuliertes Kapital in die *haute culture* transferieren wollte [...]).⁶⁴

In der Terminologie von Waldenfels klingt das etwas einfacher: »Die Prozesse der Organisation, der Typisierung, Normalisierung und Normierung sind gleichzeitig Prozesse der *Selektion*, die bestimmte Handlungsmöglichkeiten auszeichnen, und Prozesse der *Exklusion*, die andere Handlungsmöglichkeiten ausschließen«⁶⁵. Und so wie Bourdieu beschreibt, dass Angehörige eines gewissen Feldes sehr genau wissen, wie sie sich zu benehmen haben, ohne sich dessen bewusst zu sein, und dass die Regeln eines Feldes (auch diejenige des dazugehörigen sozialen Raumes) entsprechend dann sichtbar werden, wenn jemand, der diese Regeln nicht kennt, sie verletzt⁶⁶, stellt Waldenfels fest: »Die Produktivität des Handelns setzt sich mit ihrer Normierung gleichzeitig selber Grenzen. Sichtbar und spürbar werden die Normen erst in der Übertretung«⁶⁷. Auch kreative Prozesse, wie sie beim literarischen Schreiben ablaufen, können in diesem Sinne als Übertretung von Normen aufgefasst werden. Indem die jugendlichen SR-Schreibenden erzählend aus der Teilnehmerperspektive – zumindest teilweise – heraustreten, schaffen sie Distanz. Dies erlaubt ihnen die Wahrnehmung von Normen, die im Alltag eben nicht wahrgenommen werden können. Erst durch ihre Übertretung wird ein Ausweiten des eigenen Handelns – hier zunächst im Schreiben – möglich.

Von der Übertretung der Normen ist es nur ein kleiner Schritt zum Gedanken der »Grenzüberschreitung«, wie sie bei Schütz und Luckmann bereits angelegt ist. Waldenfels aber geht hier in eine andere Richtung. Ihn interessiert die Grenzüberschreitung nicht im Hinblick auf die Klärung grundsätzlicher Fragen in den Bereichen »Mythos, Religion, Philosophie und Wissenschaften« (vgl. oben), sondern er greift auf Husserls »Theorie der Phantasie, des Bildbewußtseins« und auf »seine Methode der imaginativen Variation«⁶⁸ zurück. Was im Bild und in der bildenden Kunst seinen Ausgangspunkt nimmt, lässt sich ohne Probleme auch auf fiktive, literarische Texte anwenden: »Der schlicht *imaginierte Gegenstand*«, heißt es da, »verdankt seine Entstehung einem Umfingieren der erfahrenen Wirklichkeit.«⁶⁹ Entsprechend wäre »die Welt der Kunst

64 | Bourdieu (1993): S. 108 (Hervorhebungen im Original).

65 | Waldenfels (1985): S. 137 (Hervorhebungen im Original).

66 | Vgl. Bourdieu (1985): S. 16-17. Und Bourdieu (1998): S. 13-27.

67 | Waldenfels (1985): S. 147.

68 | Waldenfels (1985): S. 228. Waldenfels verweist darin auf den Nachlassband zu Husserls Gesamtwerk: Edmund Husserl (1974): *Phantasie, Bildbewußtsein, Erinnerung*. Den Haag: Nijhoff. (Husserliana: Edmund Husserl: Gesammelte Werke, Band XXIII).

69 | Waldenfels (1985): S. 229 (Hervorhebung im Original).

[...] nicht eine *andere Welt*, sondern *diese Welt als andere*.«⁷⁰ Und in dieser Form zeigt der imaginierte, fiktive Gegenstand etwas, das auf »diese Welt« verweist und auf diese zurückwirkt. Waldenfels nennt das »Fiktion als Erfindung von Realität«⁷¹.

Verbindet man diese Vorstellung, dass in der Fiktion Realität erfunden wird, mit dem von Habermas entwickelten Konzept des Erzählens, und überträgt sie ganz explizit auf das Schreiben, das literarische Schreiben, dann hat man eine auf dem Lebensweltbegriff basierende (und an Habermas und Waldenfels orientierte) Beschreibung literarischen Erzählens, die sich sehr gut auf die Texte der SR-Schreibenden anwenden lässt:

An der »Grammatik« von SR-Texten lässt sich ablesen, wie Zustände, Ereignisse, die in einer Lebenswelt auftreten, in fiktiven Geschichten ihren Niederschlag finden, wie sie identifiziert, ausgewählt und beschrieben werden. Die Erzählung übernimmt die Perspektive der Bewältigung von Situationen. Auf dieser Basis wird die Realität erfunden: Handlungsgerüste, Figurenkonstellationen und Ereignisse werden entworfen und in sozialen Räumen zu einer komplexen Einheit vernetzt und sequentionalisiert. Dabei spielt die Sprache eine entscheidende Rolle: Der Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit entspricht nicht nur einer Distanznahme zur Sprache und zum Sprechen, sondern in der Folge auch einer »Erfindung der Realität« auf linguistischer Ebene, sodass man im Zusammenhang mit SR-Texten auch von einer »Erfindung der Sprache« reden könnte.

Und diese »Grammatik« der SR-Texte ist eben gerade nicht über empirische Methoden erschließbar. Die Entstehung der einzelnen Schulhausromane ist zwar vom Grundprinzip her gleich (vgl. die Einleitung), und doch arbeitet bereits jeder Schreibcoach (die Schriftsteller/-innen) anders, hat andere Vorlieben, reagiert verschieden auf Themenvorschläge und Ideen der Schüler/-innen. Auch die Ideen der Jugendlichen sind nicht einheitlich und vergleichbar, setzt sich doch jede Klasse aus Lernenden zusammen, deren sozialer Hintergrund und Zugang zum Schreiben sehr unterschiedlich sind. Insofern ist die oben formulierte, auf dem Lebensweltbegriff basierende Definition literarischen Erzählens im Zusammenhang mit den SR-Texten ein grobes Gerüst. Aufgefüllt wird es noch mit jenem Material der Lebenswelt, das Aleida Assmann als Fluidum bezeichnet hat, das eben keine »festen Konturen« besitzt. Genau darin liegt der Vorzug literarischer gegenüber biographischen Erzählungen (vergleichbar mit den Vorzügen der Schriftlichkeit gegenüber der Mündlichkeit), dass sie ganz offiziell Raum für dieses Fluidum geben, welches zu erfassen sozusagen als eine ihrer Grundfunktionen verstanden werden kann.

70 | Waldenfels (1985): S. 233 (Hervorhebungen im Original).

71 | Waldenfels (1985): S. 231.

Bei diesem Prozess, in welchem jener unbestimmte Anteil der Lebenswelt, jenes Fluidum in die schriftliche Erzählung einfließt, spielt ein Faktor eine entscheidende Rolle, der in Kapitel 1.7 bereits im Zusammenhang mit dem Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Hinblick auf die Arbeiten des Linguisten Maas ausgeführt wurde, nämlich die Tatsache, dass »schriftsprachliche Praktiken die Dezentrierung der sprachlichen Praxis weiter[führen], vom situationsgesteuerten zum rein symbolvermittelten Handeln«. Und dieses rein symbolvermittelte Handeln, so Maas weiter, »entlastet vom Stress sozialen Handelns«⁷². Mit anderen Worten, beim Schreiben einer fiktionalen Geschichte kann man handeln, ohne dass dieses Handeln unmittelbare Konsequenzen nach sich zöge⁷³. Und in diesem Raum, in dieser Blase der Schriftlichkeit – verstärkt noch durch die Fiktionalität – wird der Raum geschaffen für das Einfließen von Erfahrungen und von Wissen, die dem Fluidum der Lebenswelt entstammen. In der Kulturpsychologie werden diese Erfahrungen, wird dieses Wissen auch als implizites Wissen bezeichnet, also als Wissen, das »weder subjektiv, noch bewusst oder ohne weiteres reflexiv zugänglich«⁷⁴ ist und das »im Zuge der Teilhabe an kulturellen Lebensformen, also *empirisch*, erworben«⁷⁵ wird. Jürgen Straub nennt diese Form des Wissens im Hinblick auf Bourdieus Habituskonzept auch habitualisiertes Wissen, also Wissen, das zwar selbstverständlich in alle Handlungen mit einfließt, aber nicht als Wissen wahrgenommen wird: »Implizites Wissen lässt sich nicht abrufen, also etwa durch direkte Fragen in Erfahrung bringen. Es muss vielmehr durch die interpretative Analyse seiner praktischen Manifestation, seiner Objektivationen und Objektivierungen, erschlossen werden. Explizites Wissen dagegen ist auch in wissenschaftlichen Kontexten relativ leicht abfragbar.«⁷⁶

Die schriftliche – fiktionale – Erzählung ist eine solche praktische Manifestation mit performativem Charakter, in welche implizites Wissen einfließt. Erschlossen werden kann dieses Wissen laut Straub nur durch interpretative, also hermeneutische Verfahren. Straub spricht von hermeneutischen Verfahren im Rahmen der Kulturpsychologie, in der es in seiner Perspektive um die

72 | Maas (2008): S. 419.

73 | Es soll hier nicht behauptet werden, dass Schreiben und das Publizieren von Geschriebenem, z. B. von fiktionalen Erzählungen, keine Konsequenzen habe. Es geht hier nur um die unmittelbaren sozialen Konsequenzen, die einen unmittelbaren Handlungsbedarf nach sich ziehen.

74 | Jürgen Straub (2010): Das Verstehen kultureller Unterschiede. Relationale Hermeneutik und komparative Analyse in der Kulturpsychologie. In: Gabriel Cappai; Shingo Shimala; Jürgen Straub (Hg.): Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns. S. 39-99. Hier: S. 60.

75 | Straub (2010): S. 55 (Hervorhebungen im Original).

76 | Straub (2010): S. 60.

Analyse von Kulturunterschieden geht. Ich möchte stärker an die Grundsätze (und weniger an das Verfahren) einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik⁷⁷ anschließen, welche Hans Georg Soeffner folgendermaßen beschreibt: »In der hermeneutischen Arbeit suchen wir Auskunft über unser Wissen und über die Bedingungen unserer Deutungen von Objekten. Aber in diesen Deutungen erzielen wir kein ein für alle Mal festgemauertes, objektives Wissen über Wahrheiten von Bestand.«⁷⁸ Dieser Grundsatz spiegelt sich auch in einer Aussage Hans-Herbert Köglers zum Wesen der kritischen Hermeneutik: »Hermeneutisch ist hier zunächst nur der Name für ein Bewußtsein, welches sich die Notwendigkeit des Ausgangs vom eigenen Vorverständnis im Verstehen eingesteht.«⁷⁹

Dieser hermeneutische Grundsatz soll für alle kulturwissenschaftlichen und kulturanthropologischen Ansätze gelten, welche ich für meine Analyse der SR-Texte zur Anwendung bringe. Gerade bei literarischen Texten, die außerhalb der offiziellen literarischen Produktion entstehen, die, je nach Perspektive, als sozialwissenschaftliches Datenmaterial oder auch als linguistisches Sprachmaterial behandelt werden können und für die es deshalb keinen eindeutigen wissenschaftlich Zugang gibt (und für die übrigens auch außerhalb der Wissenschaft keine subjektiven Interpretationsregeln existieren⁸⁰), ist es besonders entscheidend, Methoden und Interpretationsregeln nachvollziehbar zu machen, ganz so wie Soeffner das – sehr allgemein – für die sozialwissenschaftliche Hermeneutik formuliert. Seiner Definition nach »besteht wissenschaftliche Hermeneutik in der Explikation sowohl des Vorwissens als auch der Interpretationsregeln, derer sich der Interpret bedient und auf die er sich stützt«⁸¹.

In diesem Sinne soll nun die in diesem Kapitel skizzierte und auf dem Lebensweltbegriff basierende Erzähltheorie mit jener Vorstellung von Bildung in Verbindung gebracht werden, wie sie in Kapitel 1 entwickelt wurde. Inwiefern spielt die Lebenswelt eine entscheidende Rolle in Bildungsprozessen? Und inwiefern tragen das Schreiben und die Rezeption von SR-Texten zu solchen Bildungsprozessen bei?

77 | Vgl. etwa Kramer (2011). Oder auch die »Dokumentarische Methode« von Ralf Bohnsack, z. B. in: Ralf Bohnsack (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (2003). S. 550-570.

78 | Hans-Georg Soeffner (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. S. 110.

79 | Hans-Herbert Kögler (1992): Die Macht des Dialogs. Kritische Hermeneutik nach Gadamer, Foucault und Rorty. S. 165.

80 | Dieser Faktor wird im Laufe meiner Arbeit noch eine entscheidende Rolle spielen.

81 | Soeffner (2004): S. 120.

2.2 LEBENSWELT – BILDUNGSPROZESSE – AGENCY

Bildungsprozesse sind Grenzüberschreitungen. So könnte man den hier noch etwas näher zu bestimmenden Vorgang – in Anlehnung an die Definition von Lebenswelt und deren Überschreitung – beschreiben. In Kapitel 1 war im Hinblick auf die historische Entwicklung des Bildungsbegriffs von einer Fremdsetzung von Welt (vgl. Kapitel 1.3) und von einer »Überschreitung eingefahrener Denk- und Handlungsmuster«⁸² (vgl. Kapitel 1.4) die Rede. In der aktuellen Bildungsforschung spricht man in diesem Zusammenhang von Wandlungsprozessen: »Bildungsprozesse lassen sich beschreiben als der Weg, den ein Subjekt zur Perspektivenerweiterung seiner Weltansicht beschreitet (bildlich: aus dem Dunkel seiner Vergangenheit ins Licht des ›Mehr-Wissens‹). Somit sind Bildungsprozesse immer mit Wandlungsprozessen verknüpft«⁸³. Dieser Wandlungsprozess betrifft in ganz grundlegender Art und Weise das »Weltverhältnis« wie auch das »Selbstverhältnis der Subjekte«⁸⁴, welche nach Winfried Marotzki, dem Begründer einer »strukturalen Bildungstheorie«⁸⁵, »das dialektische Zentrum von Bildungsprozessen«⁸⁶ bilden. Ich möchte speziell auf einen Aspekt solcher Bildungsprozesse verweisen, den Karin Bock herausstreicht: Auf »Momente bzw. Formen des Chaotischen«, die Bock solchen bildungsrelevanten Wandlungsprozessen attestiert. Dabei werde nach Bock »die alte, bisherige nomische [als vorgeschriebene Norm geltende – G. W.] Ordnung durcheinandergewirbelt«, während »die neue Welt- und Selbstansicht noch fremd« sei. Entsprechend bewegten sich diese chaotischen Formen »im Spannungsfeld zwischen Krise und Emergenz«⁸⁷. Mit anderen Worten, Bildungsprozesse sind nicht nur Wandlungsprozesse, sondern als solche sehr häufig auch durch Krisen gekennzeichnet. Man merkt bereits, die Terminologie gleicht jener, die vor allem bei Schütz im Zusammenhang mit einer Grenzüberschreitung der lebensweltlichen Erfahrung zu finden ist. Entsprechend kann man das durch

82 | Durdel (2002): S. 242.

83 | Karin Bock (2008) [2004]: Einwürfe zum Bildungsbegriff. Fragen für die Kinder- und Jugendhilfeforschung. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Rauschenbach (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. S. 91-105. Hier: S. 100.

84 | Bock (2008): S. 97.

85 | Winfried Marotzki (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographie-theoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Marotzki definiert darin Bildungsprozesse als diejenigen Lernprozesse, die sich »auf die Veränderung von Interpunktionsprinzipien von Erfahrung und damit auf die Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung beziehen.« S. 41.

86 | Marotzki (1990): S. 43.

87 | Bock (2008): S. 100.

Krisen ausgelöste Überschreiten der Grenzen der lebensweltlichen Erfahrung auch als eine andere Beschreibung dessen begreifen, was Marotzki (und andere) als Bildungsprozesse bezeichnen. Und so wie für Waldenfels Grenzüberschreitungen der lebensweltlichen Erfahrung nur eine Vorstufe bedeuten auf dem Weg zur Aktion – konkret der Aktion, welche er als »Umfingieren der erfahrenen Wirklichkeit«⁸⁸ in der Fiktion (vgl. Kapitel 2.1.2) bezeichnet –, so ist es auch bei Marotzki nur ein kleiner Schritt vom Wandlungsprozesses des Welt- und dadurch auch des Selbstverhältnisses eines Subjekts zum handelnden Subjekt: »Ein gesteigerter Selbstbezug ist vielmehr ein solcher, in dem das Subjekt aufgrund seiner interaktiven Vermitteltheit sich selbst als Akteur begreifen kann«⁸⁹.

Mich interessiert nun diese Rolle »als Akteur« vor allem im Hinblick auf das Schreiben und auch auf den Stellenwert, den dieses Schreiben und die Schriftlichkeit für sogenannte bildungsferne Jugendliche im Umfeld Schule (und in der Folge auch darüber hinaus) einnehmen. Wie bereits ausgeführt, kommt der Schriftlichkeit in unserer Vorstellung von Bildung eine ganz zentrale Position zu (vgl. Kapitel 1.3). Entsprechend erleben sich bildungsferne Jugendliche im Rahmen der Pflichtschule in der Regel als wenig kompetent, wenn es um schulische Schreiben (und Lesen) geht. Man kann davon ausgehen, dass sie sich auf diesem Gebiet selbst kaum als Akteur begreifen; sie versuchen häufig, die Norm so gut wie irgendwie möglich zu erfüllen. Normabweichungen werden von ihnen – ebenso wie auch von Lehrpersonen und einer gebildeten Öffentlichkeit – als Defizit wahrgenommen und keineswegs als kreative Variation (vgl. Kapitel 1.1.2). Genau diese Erfahrung, das Sich-selbst-Begreifen als Akteur ist aber laut Marotzki eine Bedingung dafür, dass – hier im Hinblick auf das Schreiben und die Schriftlichkeit – Bildungsprozesse möglich sind. Wenn ich folglich davon ausgehe, dass viele SR-Schreibende beim gemeinsamen Schreiben in der Klasse unter Anleitung eines Schriftcoachs sich selbst als Akteur im Bereich der Schriftlichkeit erleben, dann möchte ich damit natürlich keineswegs behaupten, dass in der Schule im Hinblick auf Schriftlichkeit sonst keine Bildungsprozesse im Sinne Marotzkis ablaufen. Entscheidend für meine Untersuchung der im Rahmen des SR-Projekts entstehenden Texte ist jedoch, dass die Jugendlichen sich als Akteur begreifen in einem Feld – nämlich jenem der Schriftlichkeit –, das einen Kernbereich des schulischen Bildungsprogramms bildet und deshalb von zu erreichenden Lernzielen und durch das Klassifizierungssystem der Benotung in relativ enge Bahnen gezwungen ist. Das SR-Projekt bewegt sich demgegenüber im Hinblick auf die Ansprüche an Schriftlichkeit – zumindest zum Teil – außerhalb dieser Bahnen. Das bedeutet, dass in der Arbeit der Schreibcoaches mit den Klassen Grenzüberschreitungen vorgesehen

88 | Waldenfels (1985): S. 229.

89 | Marotzki (1990): S. 43.

sind, die durch das – teilweise – Ausschalten von sprachlichen Korrekturmodi (das Ignorieren von Rechtschreib- und Grammatikfehlern sowie lexikalischen Schwächen) ermöglicht werden und damit ein Element des Chaotischen, der Krise darstellen und damit das kreative Potential des SR-Projekts bilden. Um diese Grenzüberschreitungen näher beschreiben und bestimmen zu können, möchte ich vom Begriff des Aktors wegkommen und stattdessen den Begriff der Agency einführen, welcher ein Konzept vertritt, das in den letzten Jahrzehnten regelmäßig in der sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschung auftaucht. Diesen Begriff der Agency möchte ich mit literarischer Produktion in Zusammenhang bringen, also mit literarischem Schreiben fiktionaler Texte, wie es im SR-Projekt praktiziert wird, aber auch mit dem literarischen Schreiben ganz generell, dem Schreiben von offizieller, also dem Bereich legitimer Kultur zugerechneter, Literatur.

2.2.1 Agency

Der Begriff der Agency, den man mit Handlungsfähigkeit oder Handlungsmacht bzw. -mächtigkeit übersetzen könnte⁹⁰, gründet in der sozialtheoretischen *Structure/agency*-Debatte, in deren Rahmen in der Soziologie der 1960er und 1970er Jahre neue, auf empirischen Erkenntnissen beruhende Vorstellungen von Gesellschaft (kurz: Erkenntnisse darüber, dass *social agents* aktiv Gesellschaft gestalten) in bestehende Theorien (die häufig stark strukturfunktionalistisch orientiert waren⁹¹) eingebunden werden sollten, wobei auch der Einfluss benachbarter Disziplinen Beachtung finden sollte.⁹²

Einer der prominentesten Vertreter der *Structure/agency*-Debatte ist der britische Soziologe Anthony Giddens, auf dessen »Theorie der Strukturierung«⁹³ sich auch aktuelle Diskurse zu Agency berufen. Den Kern dieser »Theorie of Structuration« fasst Christopher Bryant in der Einleitung eines Aufsatzbandes zum Thema mit Hilfe eines Giddens-Zitates in einen einzigen Satz: »Giddens stresses that› ›to enquire into the structuration of social practices is to seek to

90 | Agency wird, je nach Kontext, zum Teil auch mit Handlungsvermögen, Handlungsträgerschaft oder einfach mit Handeln übersetzt. Vgl. Eberhard Raitelhuber (2011): Übergänge und Agency. Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebensweltkonzepts. S. 9.

91 | »Im Bereich der Soziologie beschäftigten sich funktionalistische Überlegungen vor allem mit sozialen Strukturen und gesellschaftlichen Institutionen im Großmaßstab, mit ihren wechselseitigen Beziehungen sowie ihren begrenzenden Wirkungen auf Akteure.« Raitelhuber (2011): S. 87.

92 | Vgl. Raitelhuber (2011): S. 91.

93 | Vgl. Anthony Giddens (1976): *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies*.

explain how it comes about that structures are constituted through action, and reciprocally how action is constituted structurally«⁹⁴. Oder, wie es der Erziehungswissenschaftler Eberhard Raithelhuber im Hinblick auf seine Studien zum »Lebenslaufkonzept« formuliert: »Orientiert man sich an einer solchen Idee, so muss Struktur als etwas verstanden werden, das menschliches Verhalten und Tun beeinflusst. Gleichzeitig muss anerkannt werden, dass Menschen durch ihre Handlungen die sozialen Strukturen jeder Welt verändern und schaffen können, in der sie leben.«⁹⁵

Dieses Zusammenwirken von *structure* und *agency* muss als eine Art kreativer Zirkelschluss verstanden werden, dessen Zusammenspiel man sich auch wie das berühmte Möbiusband vorstellen kann, das so konzipiert ist, dass es keine eindeutige Außen- und Innenseite gibt, obwohl dieser Eindruck erweckt wird. Eine klare Orientierung ist unmöglich. Und so ist auch im Zusammenwirken von *structure* und *agency* nicht eindeutig, wo *structure* aufhört (oder beginnt), *agency* zu beeinflussen, und wo *agency* wiederum Strukturen schafft. Dieses Prinzip der klaren Unterscheidung zweier Faktoren, die gegenseitig aufeinander einwirken, ohne dass man sie voneinander isolieren kann, erinnert nicht zufällig an Bourdieus Konzept des Habitus, welches im gleichen Zeitraum (den 70er Jahren)⁹⁶ entstand. In gewissem Sinne sind Bourdieus Theorien durchaus im Zusammenhang der *Structure/agency*-Debatte zu verstehen, wenn Bourdieu sie auch auf der Basis anderer Theoriekonzepte entwickelt hat. So weist er trotz einer starken Betonung des Strukturellen, dem Einzelnen im sozialen Feld, dem »Akteur«, kreative Möglichkeiten der Entwicklung und Veränderung seines Habitus zu.⁹⁷ In seinem Standardwerk über die »Transformation der Kulturtheorien« beschreibt Andreas Reckwitz⁹⁸ die Zusammenhänge von Bourdieus »Theorie der Praxis«⁹⁹ mit anderen soziologischen und philosophischen Kulturtheorien sowie Bourdieus Auseinandersetzung damit wie folgt: Bourdieu gehe von strukturalistischen Kulturtheorien (explizit etwa

94 | Christopher G. A. Bryant; David Jary (1991): Introduction: coming to terms with Anthony Giddens. In: Christopher G. A. Bryant; David Jary (Hg.): Giddens' Theory of Structuration. S. 1-31. Hier: S. 7 (zit. wird: Giddens [1976]: S. 192).

95 | Raithelhuber (2011): S. 91.

96 | Zum Habitusbegriff vgl. Pierre Bourdieu; Loïc Wacquant (1996): Reflexive Anthropologie. S. 153-155. Habitus beschreibt Bourdieu hier »als ein sozial konstituiertes System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen, das durch Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen ausgerichtet ist«. S. 154.

97 | Das ist zu konstatieren, auch wenn dieser Aspekt des Habitus von der Bourdieu-Kritik immer wieder unterschlagen wird.

98 | Andreas Reckwitz (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms.

99 | Vgl. Bourdieu (1979).

von Claude Levi-Strauss' Theorie) aus und wende sich vehement gegen jenes »traditionell[e] ›soziologisch[e] Paradigma«, das er »als ›legalistischen Formalismus« etikettiere, weil darin »Handeln als ein Produkt ›externer‹ sozialer Zwänge beschrieben [wird], die in Form expliziter normativer Regeln« wirkten. Bourdieus »Theorie der Praxis« sei entsprechend auch eine Kritik an »›interpretativen‹ phänomenologischen Ansätzen«, wie Bourdieu sie »vor allem in der Ethnomethodologie sowie im Symbolischen Interaktionismus ausmacht«. Das Problem, das Bourdieu in diesen Ansätzen sehe, so Reckwitz, sei »deren Totalisierung der subjektiven Perspektive der Teilnehmerinterpretationen, die notwendigerweise mit einer Verkennung der übersubjektiven Bedingungen dieser Interpretationen, vor allem den übersubjektiven kulturellen Bedingungen auf der Ebene symbolischer Differenzsysteme, verbunden« sei. Auf Theorien der »phänomenologischen und hermeneutischen Tradition« hingegen bzw. »aus der Philosophie oder mit der Philosophie eng verbundene« Theorien wie jene von »Husserl, Heidegger, Schütz, Gadamer oder Merleau-Ponty« weise Bourdieu »regelmäßig und in seiner Werkentwicklung zunehmend« hin, so Reckwitz, »insofern [sie] einen unverzichtbaren Beitrag für eine ›Theorie der Praxis‹ liefern, als sie auf die Notwendigkeit einer Rekonstruktion der Akte des ›praktischen Verstehens‹ der Akteure verweisen, mit denen diese in ihrer ›Lebenswelt des Alltags‹ (Schütz) den Gegenständen routinisiert Sinn zuschreiben«. ¹⁰⁰ Konkret heißt das bei Bourdieu: »Dabei ist freilich nicht zu unterschlagen, daß Phänomenologen wie Husserl, der in der Analyse der vor-prädikativen Erfahrung dem Habitus-Begriff durchaus eine Rolle zuweist, aber auch Merleau-Ponty und selbst Heidegger, Wege gewiesen haben zu einer ebensowenig intellektualistischen wie mechanistischen Analyse des Verhältnisses von Akteur und Welt.« ¹⁰¹

Die von Giddens initiierte Frage der Beziehung zwischen *structure* und *agency* findet sich auch konkret in Bourdieus Definition des Habitus, wenn Bourdieu diesen als ein »sozial konstituiertes System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen [bezeichnet], das durch die Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen ausgerichtet ist« ¹⁰². William H. Sewell, einer der vielzitierten späteren Protagonisten in der *Structure/agency-Debatte*, bezieht sich übrigens explizit auf Bourdieu. Allerdings kritisiert Sewell Bourdieus Konzept dahingehend, dass es vor allem auf die Frage der Reproduktion von Strukturen konzentriert und so jede Handlung in der Struktur selber gefangen bleibe. ¹⁰³ Bourdieu hat sich immer wieder dieser Kritik an seinem Habituskonzept gestellt, der Kritik, die dahin zielt, dass das Konzept einseitig auf

100 | Reckwitz (2000): S. 314, 317-318.

101 | Pierre Bourdieu (1992): Rede und Antwort. S. 29.

102 | Bourdieu; Wacquant (1996): S. 154.

103 | William H. Sewell, Jr. (1992): A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. In: American Journal of Sociology 98 (1992). S. 1-29. Hier: S. 15.

die Reproduktion von Strukturen und sozialen Systemen gerichtet sei und die Möglichkeiten und Funktionsweisen sozialen Wandels ausklammere. So wendet er sich etwa gegen die Gleichsetzung des Habitusbegriffs mit früheren Verwendungen desselben, indem er auch auf den generativen Aspekt des Begriffs hinweist, »um nicht zu sagen [die] kreative Kapazität, die im System der Dispositionen als *ars* – als Kunst in ihrem eigentlichen Sinne der praktischen Meisterschaft – und insbesondere als *ars inveniendi* angelegt ist«¹⁰⁴. Die wiederholte Interpretation des Habituskonzepts als starres Konzept, das den sozialen Wandel, aber auch die Möglichkeiten des Subjekts zur Veränderung ausschliesse, hat damit zu tun, dass Bourdieu nicht vom Begriff des Subjekts ausgeht¹⁰⁵, sondern von dem des »Akteurs«: »Ja, diese erfinderische, aktive, ›kreative‹ Fähigkeit war nun nicht, darauf wollte ich aufmerksam machen, die eines transzendenten Subjekts in der Verlängerung der idealistischen Tradition, vielmehr die eines handelnden Akteurs.«¹⁰⁶ Und damit wäre man auch in Bourdieus Begrifflichkeit bei der Agency angekommen, bei der Frage nämlich, wie wirkmächtig denn das Handeln bestimmter Akteure (auch der weiblichen, die mit »Akteure« mitgemeint sind) in institutionellen Zusammenhängen ist und welchen Einfluss die Erfahrung der Wirkmächtigkeit des eigenen Handelns etwa auf Bildungsprozesse (im Sinne von Grenzüberschreitungen) – aber auch auf berufliche Karrieren – hat. Nicht zuletzt hat dieser Handlungsbegriff auch Eingang gefunden in aktuelle Bildungstheorien, die sich stärker am Performativen orientieren und wie sie etwa von Christof Wulf und Jörg Zirfas vertreten werden:

»So wird unter dem Begriff der Bildung in einer weitgehenden Bedeutung der Prozess und das Ergebnis einer Veränderung verstanden, die sowohl das Selbst- als auch das Sozial- und Weltverhältnis des Menschen betrifft. Bildung bezeichnet somit die Verknüpfung von Kultur und Individualität, die es den Menschen möglich macht, an ihren Erziehungs- und Bildungsbedingungen, mithin an ihren Selbst- und Weltverhältnissen, *selbst* mitzuwirken.«¹⁰⁷

Doch auch in der Kulturtheorie lassen sich Anknüpfungspunkte finden, nämlich zu jenen Theorien, welche »Kultur als Praxis« verstehen, wie das im Sam-

104 | Bourdieu; Wacquant (1996): S. 154 (Hervorhebungen im Original).

105 | Die Geschichte des Subjektbegriffs in einer idealistischen Tradition war ja auch ein Grund für Foucault, sich von diesem Begriff zu distanzieren.

106 | Bourdieu (1992): S. 31.

107 | Christof Wulf; Jörg Zirfas (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Christof Wulf; Jörg Zirfas (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien Methoden, Perspektiven. S. 7-40. Hier: S. 11 (Hervorhebung im Original).

melband »Doing Culture« zumindest ansatzweise versucht wird¹⁰⁸. So schreiben die Herausgebenden in ihrem Vorwort:

»Praxis ist als Scharnier zwischen dem Subjekt und den Strukturen angelegt und setzt sich damit von zweckorientierten und normorientierten Handlungstheorien gleichermaßen ab. Praxis ist zugleich regelmäßig *und* regelwidrig, sie ist zugleich wiederholend *und* wiedererzeugend, sie ist zugleich strategisch *und* illusorisch. In ihr sind Erfahrungen, Erkenntnisse und Wissen eingelagert, manchmal sogar regelrecht einverleibt.« Entsprechend sehen es die Autorinnen/Autoren als ein Ziel praxistheoretischer Kulturanalysen an, »in ethnographischer Manier aufzuzeigen, wie kultureller Sinn, wie dieses kulturelle Wissen und Denken im gemeinsamen Handeln tatsächlich praktiziert wird.«¹⁰⁹ Es geht also auch ums Handeln, genauer darum, welches Handeln welches Wissen und Denken voraussetzt bzw. zur Folge hat.

2.2.2 Die Positionierung im sozialen Raum

Denn Agency, so viel haben die bisherigen Ausführungen deutlich gemacht, ist nicht eine spezielle Charaktereigenschaft oder eine Handlungsbefugnis von mit institutioneller oder sonstiger symbolischer Macht ausgestatteten Personen. Jeder Mensch besitzt Agency oder zumindest, wie Sewell es ausdrückt, »a capacity for agency«, worunter er zunächst einmal einfach die Fähigkeit versteht, sich etwas Konkretes zu wünschen, zu erhoffen, Absichten zu formulieren und kreativ zu handeln.¹¹⁰ Die Frage ist nicht, ob jemand Agency besitzt oder nicht, sondern, in welchem sozialen Kontext jemandes Agency zur Entfaltung kommt. Und dabei spielt die Positionierung im sozialen Raum, wie Bourdieu sie beschreibt, eine wichtige Rolle:

»Einem Klassen-Unbewußten näher als einem ›Klassenbewußtsein‹ im marxistischen Sinn, stellt der Sinn für die eigene Stellung im sozialen Raum – Goffmans ›sense of one's place‹ – die praktische Beherrschung der sozialen Struktur in ihrer Gesamtheit dar – vermittelt des Sinns für den eingenommenen Platz in dieser. Die Wahrnehmungskategorien resultieren wesentlich aus der Inkorporierung der objektiven Strukturen des sozialen Raums. Sie sind es folglich, die die Akteure dazu bringen, die soziale Welt so wie sie ist hinzunehmen, als fraglos gegebene, statt sich gegen sie aufzulehnen und ihr andere, wenn nicht sogar vollkommen konträre Möglichkeiten entgegenzusetzen: Der Sinn

108 | Karl H. Hörning; Julia Reuter (Hg.) (2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis.

109 | Karl H. Hörning; Julia Reuter (2004): Doing Culture. Kultur als Praxis. In: Karl H. Hörning; Julia Reuter (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. S. 9-15. Hier: S. 13 (Hervorhebungen im Original).

110 | Sewell, Jr. (1992): S. 20.

für die eigene soziale Stellung als Gespür dafür, was man ›sich erlauben‹ darf und was nicht, schließt ein das stillschweigende Akzeptieren der Stellung, einen Sinn für Grenzen (›das ist nichts für uns‹), oder, in anderen Worten, aber das gleiche meinend: einen Sinn für Distanz, für Nähe und Ferne, die es zu signalisieren, selber wie von seiten der anderen einzuhalten und zu respektieren gilt.«¹¹¹

Eine entscheidende Rolle spielt zudem der – der jeweiligen Positionierung im sozialen Raum entsprechende – unterschiedliche Zugang zu kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital (nach Bourdieu¹¹²), wie auch Sewell feststellt: »Agency, then, characterizes all persons. But the agency exercised by persons is collective in both its sources and its mode of exercise. Personal agency is, therefore, laden with collectively produced differences of power and implicated in collective struggles and resistances.«¹¹³

In Kapitel 1.7 konnte in Bezug auf die kategoriale Schriftlichkeit als Basis des Bildungsbegriffs und als Basis des Schulerfolgs festgestellt werden, dass für Kinder und Jugendliche, die mit dem in der Schule praktizierten Umgang mit Sprache bzw. auch mit der Schulsprache selbst nicht vertraut sind, das alltagspraktisch erworbene Wissen keinen Wert besitzt, da es mit dem institutionell vermittelten Wissen nicht zu verbinden ist.¹¹⁴ Wenn man diese Erkenntnis auf die Frage der Agency anwendet, dann bedeutet dies, dass die Schüler/-innen die Erfahrung machen, dass ein auf ihr alltagspraktisches Wissen gestütztes schulisches Handeln nicht als kompetentes Handeln wahrgenommen wird. Mit anderen Worten, sie erleben sich selber in Bezug auf dieses Wissen in der Schule nicht als wirkmächtig. Eine der Kernaussagen von Sewells Beschäftigung mit Agency, die man durchaus auch als Versuch einer Definition derselben verstehen kann, lautet: »Agency arises from the actor's knowledge of schemas, which means the ability to apply them to new contexts.«¹¹⁵ Und genau diese Erfahrung machen sogenannte bildungsferne Jugendliche mit ihrem alltagspraktisch erworbenen Wissen und dem Wissen von Schemata (die Rede ist hier von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata) im schulischen Kontext eben nicht. Die Erfahrung, dass diese Schemata in einem institutionellen Umfeld wie der Schule nicht angewendet werden können, wird sich, davon kann man ausgehen, als hinderlich erweisen, wenn es darum geht, dieses Wissen generell in anderen Kontexten zur Anwendung zu bringen. Denn erst die Erfahrung, dass Wissen in anderen Kontexten anwendbar und dort auch aner-

111 | Bourdieu (1985): S. 17-18.

112 | Bourdieu (2005a): S. 49-79. Bourdieu fasst hier seinen dezentral entwickelten Kapitalartenansatz übersichtlich zusammen.

113 | Sewell, Jr. (1992): S. 21.

114 | Vgl. Maas (2008): S. 421-422.

115 | Sewell, Jr. (1992): S. 20.

kannt ist, bildet die Voraussetzung für die Fähigkeit, dieses eigene Wissen aktiv auf verschiedenste Kontexte zu übertragen. Das ist gemeint, wenn Bryant/Jary Giddens zitieren: »It is also, crucially, to conceive structures not ›as simply placing constraints upon human agency, but as enabling.«¹¹⁶

Das impliziert umgekehrt, dass das alltagspraktische Wissen sogenannt bildungsferner Jugendlicher in anderen sozialen Kontexten als der Schule – etwa in Kontexten, in denen es erworben worden ist – in der Regel auch zur Anwendung gebracht werden kann: z. B. im Familienkontext oder innerhalb von Peer-groups. Und, das wird in den verschiedenen Definitionen von Agency immer wieder als entscheidend hervorgehoben, es geht dabei nicht nur darum, Wissen zur Anwendung zu bringen, sondern mit diesem Wissen konkret Einfluss auf die eigenen Aktivitäten und auf jene der anderen auszuüben – also darum, sich als wirkmächtig, als aktiv handelnd, als gestaltend zu erleben und dies auch bewusst wahrzunehmen: »Agency entails an ability to coordinate one's actions with others and against others, to form collective projects, to persuade, to coerce, and to monitor the simultaneous effects of one's own and others' activities.«¹¹⁷

Entsprechend versuchen Personen aus bildungsfernem Umfeld – aber auch alle anderen – Situationen zu vermeiden, in welchen sie ihr Wissen nicht zur Anwendung bringen können und sie also das Gefühl haben, keine Agency zu besitzen. Und doch beweist die Tatsache, dass auch Erwachsene im Laufe ihres Lebens ständig Neues lernen, sich in neue, unbekannte Situationen begeben und sich dort zurechtfinden, dass die Grenzen dieser sozialen Situationen durchlässig sind und ständig überschritten werden. Das ist auch der Grund dafür, dass in den Erziehungswissenschaften vor allem jene, die sich mit lebenslangem Lernen oder auch mit Lebenslaufkonzepten beschäftigen, mit dem Agencybegriff arbeiten.

Der Ausgangspunkt für meine Beschäftigung mit dem Agencybegriff ist ebenfalls im erziehungswissenschaftlichen Umfeld zu situieren, nämlich in der Feststellung, dass Bildungsprozesse als lebensweltliche Grenzüberschreitungen zu betrachten sind, für welche Agency notwendig ist. Konkret geht es in meiner Auseinandersetzung mit den Texten von bildungsfernen Jugendlichen um Grenzüberschreitungen mit Hilfe von literarischem Schreiben – im Rahmen des kollektiven Verfassens fiktionaler Texte, in welche alltagspraktisch erworbenes Wissen einfließen kann. Die Frage, ob die Jugendlichen im Lauf des Schreibens von Schulhausromanen zunehmend Agency für sich beanspruchen und inwiefern eine solche, durch das Schreiben von Schulhausromanen entwickelte Agency (das Schaffen von eigenen fiktionalen Geschichten, das Kreieren von ›Welten‹, die Verwendung von Sprache in für die Jugendlichen neuer Weise) Auswirkungen auf das Handeln im realen Leben dieser Jugendlichen

116 | Bryant/Jary (1991): S. 7.

117 | Sewell, Jr. (1992): S. 21.

haben kann, muss vorerst ausgeklammert werden. Grundsätzlich geht es beim Verhältnis von Agency und *structure* durchaus nicht nur darum, die Strukturen – durch Grenzüberschreitungen – zu überwinden, sondern auch darum, neue zu schaffen: »Active agents are said to draw upon the elements of social structure and put them to use, thereby constituting the specific social system in which they live and reconstituting the social structure itself as a set of rules and resources available to be drawn upon and used.«¹¹⁸

Beim Schreiben von Schulhausromanen jedenfalls ist nicht nur das Entwickeln von Agency in einem schulisch-institutionellen Bereich – etwa der Schriftlichkeit im Fach Deutsch – relevant, sondern auch die Erfahrung, dass unter anderem mit Hilfe von alltagspraktisch erworbenem Wissen Neues geschaffen werden kann, konkret, dass jede/-r Einzelne aktiv am Entstehen eines fiktionalen Texts teilnimmt und darauf Einfluss nimmt. Entscheidend ist, dass für diese Agency die jeweils eigenen sprachlichen Mittel, die den Jugendlichen zur Verfügung stehende schriftliche und mündliche Sprache (die ja häufig in schulischen Beurteilungen als ungenügend angesehen wird), genutzt werden kann. Denn, »language does not merely reflect an already existing social reality; it also helps to create that reality«¹¹⁹.

Hinsichtlich der SR-Schreibenden kann im Idealfall diese von ihnen selber im Rahmen des Schreibprozesses geschaffene Realität eine sein, innerhalb derer sie sich selber als Handelnde im Bereich des Schreibens, des Handelns mit Sprache erleben: eine Realität, in welcher sie als Schreibende Agency besitzen.

2.3 VON AGENCY ZU LITERACY ZU LITERATUR

2.3.1 *New Literacy Studies*

»Most anthropologists agree with Baynham [...] that it is important to understand literacy as a form of social practice (or agency), and to investigate the way it interacts with ideologies and institutions to shape and define the possibilities and life paths of individuals«¹²⁰, sagt Laura Ahearn und bringt damit das Agency-Konzept nicht nur in einen Zusammenhang mit Sprache, sondern in den großen Kontext der *New Literacy Studies*, wie sie sich seit den 1980er Jahren im englischsprachigen Raum entwickelt haben. Da der dort entwickelte

118 | Barry Barnes (2000): *Understanding Agency. Social Theory and Responsible Action*. S. 26.

119 | Laura M. Ahearn (2001): *Language and Agency*. In: *Annual Review of Anthropology* 30 (2001). S. 109-137. Hier: S. 111. Online unter: <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.anthro.30.1.109> (abgerufen: 9. Januar 2013).

120 | Ahearn (2001): S. 128.

Begriff von *literacy* nach der Jahrtausendwende in die deutschsprachige Forschung um Schreiben, Lesen und Leseförderung (die meist im Umfeld pädagogischer Hochschulen stattfindet) nur zögernd Eingang gefunden hat, gibt es keine wirkliche Übersetzung bzw. gleichwertige Verwendung des Begriffs. Es wird zwar neu von Literalität gesprochen, nicht mehr von Alphabetisierung, entsprechend heißt es auch nicht mehr Leseförderung, sondern Literalitätsförderung¹²¹, und doch bleibt ein Unterschied bestehen, der weniger auf der Wortwahl beruht, sondern vor allem darauf, dass Literalität im deutschsprachigen Raum sehr stark im Sinne der Sprache und des Schreiben- und Lesenlernens verstanden wird und vor allem im Zusammenhang mit Modellen von Lesekompetenz bzw. literalen Kompetenzen Verwendung findet.

So verstehen Isler und Leemann in ihrer Studie zum Thema »Literalität« in der Schweiz den Begriff als »reading and writing literacy« im Rahmen folgender von ihnen bereits so übernommenen Definition: »Literalität ist die Fähigkeit, schriftliche Texte rezeptiv, produktiv und reflexiv zu nutzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen«. Sie führen das weiter aus: »Literalität ist ein sehr allgemeiner Kompetenzbegriff, der zur exakten Beschreibung von Lernbereichen und Lernzielen weiter ausdifferenziert werden muss.«¹²²

Bettina Hurrelmann formuliert ihre Definition des Begriffs etwas offener, verweist aber gleichzeitig auf die starke normative Seite, welche dem Begriff im Umfeld der Deutschdidaktik eignet: »Vielmehr hat er [der Begriff Literalität – G. W.] im pädagogisch-didaktischen Kontext immer zugleich auch eine *normative Seite*: Es geht um die Kompetenzen im Umgang mit Schriftlichkeit, die nötig sind, um die soziale Handlungsfähigkeit der Subjekte zu sichern.«¹²³ Und sie weist auch auf die *New Literacy Studies* hin: »Forschungen, vor allem aus dem Bereich der amerikanischen »New Literacy Studies«, machen darauf aufmerksam, wie viel kulturelles Kapital die Lesedidaktik verschenkt, wenn sie unter Vernachlässigung dieser Voraussetzungen [die Interessen und Bedeutungszuweisungen von Kindern und Jugendlichen zu Schrift und Medien – G. W.] den Begriff der Literalität zu eng fasst«¹²⁴. Und so fordert Hurrel-

121 | Zum Begriff der Literalität vgl. Dieter Isler; Regula Julia Leemann (2008): Literalität – wirksame Lese- und Schreibförderung im Unterricht. In: Urs Moser; Judith Hollenweger (Hg.): Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse. S. 233-283. Hier: S. 233-235.

122 | Isler; Leemann (2008): S. 234.

123 | Bettina Hurrelmann (2009): Literalität und Bildung. In: Andrea Bertschi-Kaufmann; Cornelia Rosebrock (Hg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. S. 21-42. Hier: S. 23 (Hervorhebung im Original).

124 | Hurrelmann (2009): S. 34.

mann denn auch eine »Sozialisation von Literalität«¹²⁵ und versteht darunter »gesellschaftlich[e] Handlungsfähigkeit« im Hinblick auf ein »gesellschaftlich handlungsfähige[s] Subjekt«¹²⁶ im Sinne von Habermas' Handlungstheorie, wie dieser sie in seiner »Theorie kommunikativen Handelns« (1981) entwickelt hat¹²⁷, und spricht dabei von einer Orientierung der Lesedidaktik auch an »kultursoziologischen Betrachtungsweisen«¹²⁸. Und sie möchte den so entwickelten Literalitätsbegriff in der »Tradition des Bildungsbegriffs«¹²⁹ verankert sehen.

Entsprechend öffnet sich dieses stark didaktisch orientierte Verständnis von *literacy* kaum kulturwissenschaftlichen (bzw. kulturanthropologischen¹³⁰) Fragestellungen. Das hat zur Folge, dass in diesem von kognitiven Konzepten ausgehenden Verständnis nach wie vor die zu behebenden Defizite der zu Fördernden im Zentrum der Bemühungen stehen, statt, wie es die österreichische Kommunikationswissenschaftlerin Margit Böck formuliert, »die zu Fördernden in ihrem Mensch-Sein in den Mittelpunkt zu rücken«¹³¹.

Hingegen sind die im englischsprachigen Raum seit den 80er Jahren mit *literacy* befassten Wissenschaftler/-innen stark auf die *literacy practice* fokussiert, das heißt, sie verfolgen einen Ansatz, »that combines the anthropological model with a sociolinguistic framework«¹³². Einer der bekanntesten Vertreter dieses Forschungszweigs, Brian V. Street, fasst diese Entwicklung folgendermaßen zusammen:

»The shift to plural approaches in the 1980 s came to be called ›New Literacy Studies‹ (NLS) (Gee, 1991 [1990 - G. W.]; Street, 1993; Collins, 1995) and since its path-breaking challenge to the dominance of the autonomous model, scholars in this field have provided a rich array of carefully documented accounts of how literacy practices vary

125 | Hurrelmann (2009): S. 27-28.

126 | Hurrelmann (2009): S. 31 (Hervorhebung im Original).

127 | Vgl. Hurrelmann (2009): S. 32.

128 | Hurrelmann (2009): S. 36.

129 | Hurrelmann (2009): S. 35.

130 | In der amerikanischen Forschung widmet sich die Kulturanthropologie sehr stark auch kulturellen Fragen der Sprache und des Sprechens (darunter auch des Schreibens).

131 | Margit Böck (2007): Literacy im Alltag von Jugendlichen. Eine Kulturtechnik im Spannungsfeld zwischen Freizeit und Schule. Projektbericht einer Sekundäranalyse der Daten zur Lesekompetenz von PISA und PISA PLUS 2000. <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/549639.PDF> (abgerufen: 31. Juli 2012). S. 14.

132 | Richard Kelder (1996): Rethinking Literacy Studies: From the Past to the Present. Proceedings of the 1996 World Conference on Literacy. http://www.literacy.org/sites/literacy.org/files/publications/kelder_review_of_lit_studies_96.pdf (abgerufen: 22. Januar 2015). O. S.

from one cultural and historical context to another. Introducing the concepts of literacy events (Heath, 1983) and literacy practices (Street, 1984; 2000; Barton and Hamilton, 1998), NLS provided a lens, a methodology, and a literature based on them that enabled us to ›see‹ behind the surface appearance of reading and writing to the underlying social and cultural meanings.«¹³³

Entscheidend ist hier auch die Terminologie: Sowohl *literacy events* wie auch *literacy practices* verweisen auf den Handlungscharakter von *literacy*. Es geht nicht darum, wie im Hinblick auf ihre Bildungsvoraussetzungen weniger privilegierten Schülerinnen/Schülern die richtige Form von *literacy* über Umwege doch noch beizubringen sei, sondern es geht um einen Perspektivenwechsel. Dieser beinhaltet laut Street, »to reject the dominant belief in uni-directional progress towards western models of language use and of literacy«¹³⁴. Für einen solchen Perspektivenwechsel, dessen ist Street sich wohl bewusst, bräuchte es einen Kurswechsel der »policy makers«¹³⁵. Im Grunde aber würde ein solcher Kurswechsel die Infragestellung des gesamten inzwischen globalisierten westlichen Bildungssystems bedeuten, das in weiterer Folge als eine Säule der demokratischen Gesellschaften angesehen wird, wie wir sie heute kennen.

Als Konsequenz daraus unterscheiden die englischsprachigen *Literacy*-Forscher/-innen auch zwischen *literacy* und *literacies*, wobei sie bei Ersterem »the control of literacy, its use and the conditions under which people become literate« besonders interessieren, während sie *literacies* »relationally« verstehen, also »as intrinsically diverse, historically and culturally variable«¹³⁶. Ein weiterer Ansatz ist jener von Gunther Kress, der *literacy* in einen multimedialen Kontext stellt¹³⁷, also ganz explizit über das Schreiben und die Schrift hinaus ausweitet.

133 | Brian V. Street (2003): Forword. In: James Collins; Richard K. Blot: *Literacy and Literacies. Texts, Power, and Identity*. S. xi-xv. Hier: S. xi. James Paul Gee (1996) [1990]: *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse*. Brian V. Street (Hg.) (1993): *Cross-cultural approaches to Literacy*. James Collins (1995): *Literacy and Literacies*. In: *Annual Review of Anthropology* 24 (1995). S. 75-93. Shirley Brice Heath (1999) [1983]: *Ways with words. Language, live and work in communities and classrooms*. Brian V. Street (1984): *Literacy in Theory and Practice*. Brian V. Street (2000): *Literacy Events and Literacy Practices. Theory and Practice in the New Literacy Studies*. S. 17-30. David Barton; Mary Hamilton (1995): *Local Literacies*.

134 | Brian V. Street (1995): *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. S. 24.

135 | Street (1995): S. 24.

136 | James Collins, Richard Blot (2003): *Literacy and Literacies. Texts, Power, and Identity*. S. 3-4.

137 | Gunther Kress (2003): *Literacy in the New Media Age*.

2.3.2 Exemplarische Studien

Entsprechend ist die Literatur rund um die *New Literacy Studies* voll von Beispielen, wie ein anderer Umgang mit *literacy* aussehen und auch gelingen kann. Viele dieser ethnographisch angelegten Studien stammen aus den 90er oder sogar aus den 80er Jahren. Seit 2000 sind ethnographische Arbeiten offenbar selten geworden. Die beiden Beispiele, die ich kurz erwähnen möchte, stammen von Linguistinnen, wobei sich eine von ihnen auch als *anthropologist* versteht, wie ihre als Feldstudie angelegte Forschung zeigt, während sich die andere schlicht als *sociolinguist* bezeichnet.

Bereits in den frühen 80er Jahren hat Shirley Brice Heath in South Carolina¹³⁸ in sehr geschlossenen Communitys der weißen und der schwarzen Arbeiterschicht sowie einer gemischten Mittelschicht Studien in Schulen durchgeführt. Und Penelope Eckert hat in den 90er Jahren Sprachvarietäten der Schüler/-innen einer Highschool in Detroit untersucht¹³⁹. Beide verfolgen einen Ansatz, der *literacy* – und dabei vor allem den Zugang zu gesprochener wie geschriebener Sprache im Umfeld der Schule – mit dem Agency-Konzept in Verbindung bringt.

Literacy als Agency in der Grundschule

In Shirley Brice Heaths Untersuchung erklärt eine Lehrerin, die in diesem ethnographischen Experiment eine große Rolle spielt, ihre Unterrichtsmethode. Sie spricht dabei etwas an, was in Konzepten der literalen Frühförderung im deutschsprachigen Raum erst nach dem PISA-Schock, also nach 2000, wirklich relevant wurde – es handelt sich um ein Zitat aus der Methodenbeschreibung der Lehrerin:

»At the beginning of the year, I tell my students: »Reading and writing are things you do all the time – at home, on the bus, riding your bike, at the barber shop. You can read, and you do every day before you ever come to school. You can also play baseball. Reading and writing are like baseball or football. You play baseball and football at home, at the park, wherever you want to, but when you come to school or go to a summer program at the Neighborhood Center, you get help on techniques, the gloves to buy, the way to throw, and the way to slide. School does that for reading and writing. We all read and write a lot of the time, lots of places. School isn't much different except that here we work on techniques, and we practice a lot – under a coach. I'm the coach.«¹⁴⁰

138 | Heath (1999).

139 | Penelope Eckert (2000): *Linguistic Variation as Social Practice*.

140 | Heath (1999): S. 289.

Das Konzept von *literacy*, welches diese Lehrerin verfolgt, entspricht wie gesagt jenem, das Frühförderkonzepte wie »Family Literacy«¹⁴¹ unter dem Aspekt der literalen Frühförderung heute propagieren, nämlich den Einbezug der alltäglichen literalen Fertigkeiten in den Begriff von Literalität bzw. *literacy*, die auch das ›Lesen‹ (auch schon vor der Alphabetisierung) von Produktnamen auf Nahrungsmittelverpackungen, das Entziffern von Linienbezeichnungen öffentlicher Verkehrsmittel – und heute auch der tägliche Umgang mit Computer- und Handyspielen, Fernsehen, Kommunikation im Internet und über Handy etc. – umfassen.

Wenn, wie in Kapitel 1.7 dargestellt, der deutsche Linguist Maas erklärt, dass Kinder und Jugendliche aus bildungsfernem Umfeld jene »kategoriale Haltung zum Schriftlichen«, auf die heutige Lernstrukturen in der Schule aufbauen, in nicht ausreichendem Maße mitbringen, so macht Heath diese Erkenntnis anhand der dokumentierten praktischen Erfahrungen sehr anschaulich nachvollziehbar und führt Beispiele an, wie aus diesem vermeintlichen Mangel kreatives Lernen entwickelt wurde. So beschreibt sie etwa das methodische Vorgehen einer Lehrerin, die eine 1. Klasse übernimmt, in der sämtliche Schüler/-innen nicht nur aus der schwarzen Arbeiterschicht stammen, sondern innerhalb der Schule bereits als »potential failures«¹⁴² abgestempelt waren. Bevor sie die Arbeit aufnahm, bat sie den Schulleiter um ein paar Privilegien, die sie als Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten mit dieser Klasse erachtete:

141 | Das Konzept von *family literacy*, das inzwischen in Projekten in verschiedenen Ländern, darunter auch die Schweiz, umgesetzt wird, ist unter anderem von »Ergebnissen der Leseforschung« inspiriert, wonach »von allen Einflüssen, die zu einer guten Lesekompetenz führen, die familiären die prägendsten sind«, schreibt Therese Salzmann, Initiatorin und Projektleiterin des Projekts »Schenk mir eine Geschichte«, das vom SIKJM (Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien – www.sikjm.ch) getragen wird. Therese Salzmann (2006): »Family Literacy für Vorschulkinder mit Migrationshintergrund«. Ein Pilotprojekt des Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM). In: *Leseforum*, Bulletin 15/2006. S. 37-39. Hier: S. 38. Online unter: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/15_Bulletin_2006.pdf (abgerufen: 23. Januar 2015). Während Salzmann in diesem Aufsatz und in ihrem Projekt diese Erkenntnis vor allem im Hinblick auf den Einsatz von Bilderbüchern und mündlichen Literaturformen (wie sogenannten Kniereiterversen, die man mit dem Kind auf den Knien anwendet – etwa »Hoppe, hoppe Reiter«) in der Erstsprache von Migrantenfamilien umsetzt, lassen sich diese Erkenntnisse durchaus auch auf das Lesen und Schreiben im Alltag von Kindern ganz generell anwenden – wo ja Fahrpläne von Bussen, Aufschriften auf Lebensmitteln etc. gelesen werden.

142 | Heath (1999): S. 284.

»[S]he wanted a room with a door to the outside of the building, access to the auditorium for two hours a day, the freedom to decorate her room and the outside area of the room as she pleased, and two sets of old hardcover primary-level reading books which had been stored in the textbook storage room for years. She did not want any of the new small soft-cover books until late in the year.«¹⁴³

Anschließend erkundete die Lehrerin das soziale und kulturelle Umfeld der Kinder durch Besuche (welche Läden die Eltern besuchten, wie die Gemeinden strukturiert waren, die Berufe der Eltern etc.). Diese Kenntnisse hatten eine direkte Auswirkung auf ihren Unterricht: So produzierte sie gemeinsam mit einigen Eltern Buchstaben aus Autoreifen, die sie unter anderem im Freien deponierte. Der Grund: Sie hatte festgestellt, dass viele Väter in Autowerkstätten arbeiteten und die Autoreifen etwas Vertrautes aus dem Alltag der Schüler/-innen darstellten. Auch fanden die Kinder selbst über Fotografien, welche die Lehrerin herstellte, in die eigens gefertigten Arbeitsbücher Eingang. Auf diese Weise hatten die Schüler/-innen von Anfang an das Gefühl, die Arbeit an ihrer *literacy* sei direkt mit ihrem Leben verknüpft. Die Hardcoverlesebücher hingegen hatten unter anderem den Effekt, dass sich die als weniger erfolgreich eingestuften Kinder ihren in Belangen des Lesens und Schreibens als erfolgreicher eingestuften Mitschülerinnen/-schülern überlegen fühlten: Der soziale Status eines gebundenen Buches war offenbar sehr viel höher als der eines broschierten. Dieser Effekt wurde durch weitere Aktionen noch verstärkt, das heißt, die Kinder waren im Umgang mit Büchern in der Schule privilegiert. Zudem benutzte die Lehrerin das Auditorium für Leseaktionen, die unter anderem auch das Aufnehmen neuer Passagen von erfundenen Geschichten auf Kassetten beinhaltete – sie integrierte also die mündliche Praxis der Schüler/-innen in den Prozess des Lesenlernens über das Erzählen von Geschichten.¹⁴⁴ Diese Methoden waren äußerst erfolgreich, und die als vermeintliche Schulversager/-innen eingestufte Klasse konnte am Ende nicht nur die auf der Stufe geforderte Lesekompetenz aufweisen, sondern mehr als zwei Drittel las sogar deutlich besser. Das Fazit der Lehrerin, die den Erfolg unter anderem auch darauf zurückführte, dass die Klasse so homogen war, also aus einem sehr einheitlichen sozialen Umfeld stammte, war: »In short, they came to see themselves as readers.«¹⁴⁵ In anderen Worten, sie empfanden sich selber als handlungsfähig im Bereich des Lesens, sie besaßen Agency in diesem Bereich, ganz so, wie Laura M. Ahearn das Konzept der Agency definiert: »Agency refers to the socioculturally mediated capacity to act.«¹⁴⁶

143 | Heath (1999): S. 284.

144 | Vgl. Heath (1999): S. 284-287.

145 | Heath (1999): S. 287.

146 | Ahearn (2001): S. 112.

Man sollte ergänzen, dass Heaths Buch auch noch ein Beispiel enthält, in dem eine Klasse im Zentrum steht, deren Schüler (durchweg schwarze Jungen der 5. Klasse, also Elf- und Zwölfjährige) allesamt als Schulversager eingestuft wurden. Diese Jungen konnten die für ihre Schulstufe geforderten sprachlichen Leistungen über ein *science project* entwickeln, in dem sie als eigentliche Feldforscher in ihrem Lebensumfeld tätig waren.¹⁴⁷ Die Liste der im Rahmen dieses Langzeitprojekts, das zu großen Teilen außerhalb der Schule stattfand, erworbenen Fähigkeiten, so wie sie im Lernplan verlangt werden, füllt übrigens eineinhalb Seiten¹⁴⁸ und schließt folgende Passage mit ein: »They had developed a definition of literature which included dialect poetry, stories told them by eighth-graders, their own stories, as well as the literature the teacher chose to read to them or the librarian suggested they read.«¹⁴⁹ Die Lesekompetenz der Klasse wurde übrigens zu Beginn des Schuljahres, also in der fünften Klasse, als *second-grade level*, also auf dem Niveau von Zweitklässlern eingestuft. Darauf bezieht sich auch ein Teil des Fazits, welches sich auf das Lesen konzentriert: »Perhaps most important, the second-graders [diejenigen, deren Lesekompetenz zu Beginn des Schuljahres entsprechend tief eingestuft wurde – G. W.] now defined themselves as readers and writers.«¹⁵⁰

Sprachvariation als creative agency

Im Gegensatz zur oben zitierten Studie hat sich die Linguistin Penelope Eckert in ihrer 2000 erschienenen Studie für ältere Schüler/-innen interessiert, also für Jugendliche in der Highschool. Ihr Fokus betraf auch nicht *literacy* als solche, sondern die sprachlichen Variationen, die diese Altersgruppe aufwies. Doch auch ihr Ansatz ist handlungsorientiert, interessiert sie sich doch im Hinblick auf Sprachvariationen für »a theory of variation as social practice« und keineswegs für »a theory of variation as structure«¹⁵¹. Mit anderen Worten, sie möchte die Sprecher/-innen nicht als Repräsentanten einer Struktur des Sozialen begreifen, sondern als Akteure, die durch ihre Sprachvariationen auch Bedeutung (»social meaning«) konstruieren: »The study aims to treat the speaker as a linguistic agent, to treat speech as a building of meaning«¹⁵². Und Jugendliche erscheinen ihr als die ideale Zielgruppe für ihre Fragestellung, erweise sich doch gerade diese Altersgruppe im Hinblick auf die Kreation sprachlicher Variationen sowohl was lautliche Veränderung betrifft wie auch den Gebrauch umgangssprachlicher Varianten (»the use of the vernacular«) innerhalb der Ge-

147 | Heath (1999): S. 315-334.

148 | Heath (1999): S. 333-334.

149 | Heath (1999): S. 333.

150 | Heath (1999): S. 333.

151 | Eckert (2000): S. 3.

152 | Eckert (2000): S. 4.

sellschaft als führend. Während frühere Studien zwar auf die große Motivation dieser Altersgruppe verwiesen, sich von standardisierten Sprachformen zu distanzieren und neue Formen zu entwickeln, begreift Eckert diese Motivation bereits als »social practice« und das Entwickeln und den Umgang mit diesen neuen Sprachvarianten als ein aktives Konstruieren von sozialer Bedeutung.¹⁵³ Entsprechend sieht sie in der Sekundarschule (in den USA die Highschool) ein Umfeld, in welchem der Sprachmarkt (Bourdieu) als Teil eines größeren symbolischen Marktes ein hohes Maß an Bedeutung gewinnt, da es die Ablösung von der Phase der Kindheit bedeute:

»In secondary school, though, where the cohort suddenly expands and where heterosexuality is suddenly licensed, kids find themselves in a more public and competitive context. As they seek a place in the informal social sphere and the extracurricular sphere, and later as they prepare for the college and employment marketplaces, they will have to market themselves in an increasing variety of ways. To the extent that language is part of the packaging of a product for the market, one can expect an explosion of linguistic activity in secondary school.«¹⁵⁴

Dabei spielt die (lokale, regionale) Umgangssprache eine entscheidende Rolle, erweist sie sich doch für die Jugendlichen als jener Bereich von Sprache, in welchem sie sich selbst als handlungsfähig einschätzen, der entsprechend offen ist für Variationen – ganz im Gegensatz zur Standardsprache, die sich ja als offizielle Sprache und als von der Institution Schule nach klaren Normen vermittelte Sprache (Eckert spricht von »the language of institutionally based networks«¹⁵⁵) grundsätzlich sehr viel resistenter gegenüber neuen Varianten verhält. Eine Folge davon ist, dass Abweichungen von der Norm, zumal wenn sie von Jugendlichen aus bildungsfernem Umfeld stammen, im schulischen Zusammenhang als defizitär und nicht als kreativ wahrgenommen werden (vgl. Kapitel 1.8).

Eckert hat in ihrer Studie die Klassen einer Highschool über mehrere Jahre beobachtet – auf dem Schulareal, während der unterrichtsfreien Zeiten wie Pausen –, hat sie befragt und ihr persönliches Umfeld erkundet. Ihre Aussagen im Hinblick auf *creative agency* im Zusammenhang mit Sprache und Sprachvarianten beziehen sich entsprechend auf diese sehr klar einzugrenzende soziale Praxis und sind sehr stark auf Lautveränderungen sowie auf Intonation fokussiert – beschäftigt sie sich doch in erster Linie mit gesprochener Sprache. Und doch erscheint es mir wesentlich, dass sie im Zusammenhang mit Sprachinnovationen von Jugendlichen auch den Faktor *style* mit einbezieht: »One might say that style is the terrain upon which social meaning is constructed – that peop-

153 | Vgl. Eckert (2000): S. 4.

154 | Eckert (2000): S. 14.

155 | Eckert (2000): S. 17.

le are able to work with social meaning partly by virtue of its attachment to the concrete material of style.«¹⁵⁶ Dass sie *style* dabei als sehr viel kreativeren Prozess ansieht, als dies in von ihr zitierten Arbeiten der Fall ist, soll der Vollständigkeit halber hier noch erwähnt sein. Eckert bezieht sich bei ihrem Verständnis von *style* als linguistische Kategorie auf das »California Style Collective«¹⁵⁷: »In this view, style is a process of bricolage – an appropriation of local and extra-local linguistic resources in the production not just of a pre-existing persona but of new twists on an old persona.«¹⁵⁸ Der Begriff der *bricolage*, welchen Eckert hier wiederum im Zusammenhang mit gesprochener Sprache benutzt, wird für die Analyse der SR noch von Bedeutung sein. Entscheidend an dieser Stelle ist das Fazit, zu welchem Eckert aus ihrem Verständnis von *style* gelangt: »Innovation [sprachliche – G. W.] does not come in through accident and inattention, or through the chance encounter. It comes in through very much the same mechanism, no doubt, as the basic acquisition of language – a process of analysis of the relation between linguistic form and its effect in the world.«¹⁵⁹

Mit dem zuletzt angeführten Satz beschreibt die Autorin nichts anderes als die Tatsache, dass die Schüler/-innen in der Jugendphase über einen innovativen Umgang mit Sprache versuchen, Agency zu erlangen, also handlungsfähig zu werden.

Vernacular writing und Agency

Während Eckert in ihrer Studie vor allem auf die gesprochene Sprache verweist – schließlich hat sie die Klassen nicht während des Unterrichts, sondern auf dem Schulareal während der freien Zeiten beobachtet –, hat man sich im englischen Sprachraum in den 90er Jahren auch verstärkt für das Schreiben Jugendlicher in ihrer Umgangssprache (*vernacular*) interessiert. Sowohl Miriam Camitta¹⁶⁰ als auch Jabari Mahiri¹⁶¹ fokussieren ihre Arbeit auf Texte, welche Schüler/-innen von Highschools aus eigenem Antrieb verfasst haben. Dazu gehören Gedichte, Briefe, Geschichten, Rap-Texte, Videoessays und Songtexte, also Texte von Jugendlichen, die Schreiben als Agency bereits für sich beanspruchten, zumindest im Privaten, innerhalb ihrer Peergroup oder als Mittel ihres Kampfes gegen eine als feindlich empfundene Welt – also gegen insti-

156 | Eckert (2000): S. 213.

157 | Vgl. California Style Collective (Hg.) (1993): Variation and personal/group style. 21st Annual Conference on New Ways of Analysing Variations in English, o. S.

158 | Eckert (2000): S. 214.

159 | Eckert (2000): S. 216.

160 | Vgl. Camitta (1993).

161 | Jabari Mahiri (1997): Street Scripts: African American Youth Writing About Crime and Violence. In: Social Justice 24 (1997) (Losing a Generation: Probing the Myths & Reality Of Youth and Violence). S. 56-76.

tutionelle Ungerechtigkeiten. Diese Texte sind deshalb nicht vergleichbar mit den SR-Texten, welche Jugendliche ja nicht aus eigenem Antrieb und für sich, sondern innerhalb der Institution Schule als kollektiven Text verfassen. Allerdings weisen die SR-Texte auch sehr viele umgangssprachliche Elemente auf und sind stark von der gesprochenen Sprache geprägt. Die Frage, inwiefern die Verwendung ihrer persönlichen Umgangssprache, die in der Schule als fehlerhaft gilt, es ermöglicht, dass sich Jugendliche im Schreiben generell und im literarischen Schreiben im Speziellen als kompetent und handlungsfähig erleben, inwiefern sie beim Schreiben also Agency entwickeln, verbindet die beiden Formen des jugendlichen Schreibens bzw. des Verfassens von literarischen Texten (oder, im Falle der *street scripts* im Aufsatz von Mahiri, auch über das Medium des Schreibens hinausgehende jugendkulturelle Ausdrucksformen). So geht es Camitta darum, »to present a rationale for looking at vernacular writing as a range of significant and meaningful literate skills and resources that are artificially disconnected from the process of literacy education as it is officially conducted«¹⁶². Sie sieht also in *vernacular writing* eine Form von *literacy*, die sich zwar außerhalb der Sprachnormen der Institution Schule bewegt, dafür aber die Regeln und Normen des sozialen und kulturellen Umfelds der Jugendlichen berücksichtigt. Entsprechend bezieht sie sich in ihrem Verständnis von *literacy* auf anthropologische Positionen, welche *literacy* mit Performance in einen Zusammenhang bringen: »As social discourse comprised of meanings and expressions of experience that are negotiated in the context of social interactions or ›performance«¹⁶³.

Der Aspekt der Performance wird in der Bedeutung, welche die SR-Schreibenden ihren Texten zusprechen, noch eine entscheidende Rolle spielen.

Ich möchte noch einen weiteren Aspekt erwähnen, welchen Camitta in ihrer Untersuchung herausgearbeitet hat, nämlich, dass in ihren Beispielen die Jugendlichen das Schreiben als eine Möglichkeit sahen, ihrem Leben und ihren Empfindungen Bedeutung zu geben und für sich selber so etwas wie Wahrheit zu finden. Dabei spielen die Schriftform aufgrund ihrer symbolischen Bedeutung eine wichtige Rolle: »For adolescents, writing is personal and social, an act of invention in which everyday actions are shaped and influenced by the content and by the symbolic value of written texts.«¹⁶⁴ In ihrem Alltag, so Camitta, seien Aktivitäten wie Schreiben, Denken, Sprechen, Fühlen untrennbar miteinander verbunden, stellten verschiedene Kanäle und Ebenen dar, über welche ein und dasselbe Thema verhandelt werde. In diesem Prozess kommt laut Camitta dem Schreiben eine ganz wichtige Rolle zu: »Writing invents and au-

162 | Camitta (1993): S. 229.

163 | Camitta (1993): S. 229.

164 | Camitta (1993): S. 243.

thenticates the individual through the process of discovery, inscribing the experience of the individual in time, and becoming a souvenir of that experience.«¹⁶⁵

Diese Aussagen decken sich mit jenem Ansatz, welchen Gunther Kress, Professor für Semiotik und Erziehungswissenschaft am *Institute of Education der University of London*, beschreibt, wenn er davon spricht, dass Schreiben »the fundamental shift from *sequence in time* (one sound after another, one word after another, one clause after another), to *arrangement in space*, to organization of the page«¹⁶⁶ darstelle. Dieser Übergang von der Zeitlichkeit des mündlichen Ausdrucks (der Funktion im Hier und Jetzt) ins Räumliche des geschriebenen Textes kann über diese rein linguistische Beschreibung hinaus ausgeweitet werden: Mit dem Aufschreiben wird die eigene Erfahrung aus der Vergänglichkeit des Zeitlichen gerissen und bekommt einen räumlichen Charakter, der es erlaubt, selber auf die eigene Erfahrung zu blicken. Tony Jackson nennt dies in Anlehnung an Walter Ong¹⁶⁷ »objectification of language by writing«¹⁶⁸. Das bedeutet auch, dass das Geschriebene sich vom im Alltag direkt auf den Schreibenden einwirkenden Kontext löst – für den Schreibenden selbst und vor allem für diejenigen, welche den geschriebenen Text lesen. Und genau darin sieht Jackson das kreative Potential des geschriebenen Textes im Allgemeinen und des literarischen Textes im Speziellen: »Often enough, the material context that gets lost with writing produces powerful new ways of thinking.«¹⁶⁹ Obwohl Jackson seine Schlüsse aus einer Beschäftigung mit einem hochkomplexen literarischen Text von Virginia Woolf (»The Waves«) zieht, sind seine Aussagen durchaus auf schriftliche Narrative generell anwendbar. So betont er den räumlichen Charakter einer Story mit dem Hinweis, dass diese Ordnung und Übersicht schaffe, wo es eine solche gar nicht geben kann: »Story in general begins to appear as a contrived means for enforcing an illusory order in an existence which in fact has no order.«¹⁷⁰ Dieser Aspekt des Ordners wird in der Analyse der SR unter einer räumlichen Perspektive noch eine wichtige Rolle spielen.

Hier aber soll es noch einmal um die Wirkung des Schreibens von Jugendlichen auf ihre *literacy agency* gehen. Camitta schließt ihre diesbezüglichen Erfahrungen mit aus eigenem Antrieb schreibenden Highschoolschüler/-innen mit folgendem Fazit ab:

165 | Camitta (1993): S. 243.

166 | Gunther Kress (1997): Before Writing. Rethinking the paths to literacy. S. 122 (Hervorhebungen im Original).

167 | Vgl. Walter Ong (1982): Orality and Literacy: The Technologizing of the Word.

168 | Tony E. Jackson (2003): Writing and the Disembodiment of Language. In: *Philosophy and Literature* 27 (2003). S. 116-133. Hier: S. 120.

169 | Jackson (2003): S. 127.

170 | Jackson (2003): S. 129.

»For adolescents, writing is personal and social, an act of invention in which everyday actions are shaped and influenced by the content and by the symbolic value of written texts. Adolescents appropriate cultural materials and incorporate and transform them into their own written texts. They collaborate with other individuals in the construction of those texts. And they work out their identities against the experience of others through performance or publication of their texts.«¹⁷¹

Diese sehr umfassende Erfahrung eines jugendlichen Autors/einer jugendlichen Autorin werden die meisten SR-Schreibenden wohl nicht in vollem Umfang machen. Und doch wird aus Aussagen der als Schreibcoaches fungierenden Schriftsteller/-innen immer wieder klar, dass das Schreiben an sich im Rahmen des Schulhausromans für bildungsferne Jugendliche meist erst dann zu einer wirkungsvollen positiven Erfahrung wird, wenn sie merken, dass sie ihre eigenen Erlebnisse, ihr eigenes Wissen, ihren eigenen Hintergrund in ihrer umgangssprachlich geprägten Sprache in das Schreiben einbringen können¹⁷² (vgl. Kapitel 3.4). Dann werden die von Camitta angesprochenen Aspekte der Identitätsarbeit auch für diese Jugendlichen wirksam. Ein besonders eindrückliches Beispiel für diesen Aspekt stellen jene SR-Texte da, welche der Spoken-Word-Künstler Guy Krneta mit Schulklassen im Rahmen des SR-Projekts erarbeitet hat: Sie sind *vernacular*, also umgangssprachlich im eigentlichen Sinne, handelt es sich doch tatsächlich um Theater- oder Hörstücke, die von direkter Rede getragen sind, welche die mündliche Alltagserfahrung der Jugendlichen in Schrift überträgt. Da diese Klassen häufig ihre Texte selber noch mit Hilfe eines professionellen Tontechnikers aufnehmen und diese Aufnahme dann als Hörbuch produziert wird, ist es möglich, an ihrem Beispiel den Weg dieser Alltagssprache und der Alltagserfahrung in die Objektivierung

171 | Camitta (1993): S. 243.

172 | Diese Erfahrung spiegelt sich auch in den Berichten der Schreibcoaches, die auf einer für die Öffentlichkeit nicht zugänglichen Website dokumentiert sind. Dort schreibt etwa Guy Krneta, der als Spoken-word-Künstler auch im Rahmen des SR-Projekts mit den Jugendlichen in einer stark von der Mündlichkeit geprägten Sprache arbeitet, zu einem SR-Projekt mit einer Klasse aus Biel (2010): »[D]ie Sätze, welche die Jugendlichen schreiben, haben eine wunderbare Knappheit und wirken ausgesprochen mündlich. Gut gefallen mir auch alle Verkürzungen (»gg« - »geiz guet?«, »hd« - »ha di lieb«, »nd« für »und«, »sh« für »sch« etc.). Gelungen sind die zweisprachigen Szenen: zwei Figuren, die zwischen zwei Sprachen hin und her zappen. Die Figuren wirken sehr vertraut miteinander, während ich als Zuhörer kaum die Hälfte verstehe und staune, dass die so schnell die Sprache wechseln können.« Zu: SR-Nr. 56: Kebab & Fondue, Klasse 9D Sek/Real, Oberstufenzentrum Mett-Bözingen, Biel, Kanton Bern, 2010, Schreibcoach: Guy Krneta. In: SR-Doppelheft Nr. 55/56.

des Schriftlichen und wieder zurück in eine als Performance gestaltete Mündlichkeit zu verfolgen.

Hier soll dieses angekündigte Beispiel eines SR aber zunächst dazu dienen zu unterstreichen, dass Ergebnisse amerikanischer Forscher/-innen aus ihrer Arbeit mit Texten von Jugendlichen, die aus eigenem Antrieb geschrieben haben, auch auf SR-Texte anwendbar sind.

Ergänzend muss festgehalten werden, dass alle hier zitierten Studien zu *vernacular writing* vor der Jahrtausendwende entstanden sind, also bevor die neuen Medien zum Ort des Schreibens für einen Großteil der Jugendlichen (und auch der Erwachsenen) wurden. Entsprechend sind der Sprachwandel und auch die innovative Kraft dieser Medien im Hinblick auf das umgangssprachliche Schreiben in diesen Studien weder berücksichtigt noch mitgedacht. Umso überraschender finde ich es, dass die Aussagen trotzdem auf die heutige Situation des Schreibens anwendbar sind. Eine Erklärung dafür liegt wohl darin, dass jugendliches Schreiben, wie es sich bei Mahiri und Camitta thematisiert findet, sehr stark von einer performativen Ebene getragen ist (u.a. spielt bei Mahiri das Medium Video eine wichtige Rolle). Zu dieser performativen Ebene gehört auch das kollektive Schreiben, laut Camitta ein wichtiger Teil des jugendlichen *vernacular writing*¹⁷³, das hier später im Zusammenhang mit anderen Aspekten des Performativen noch thematisiert werden wird.

2.3.3 *Bricolage*: Avantgarde und Populärkultur

Mit der Vorstellung, dass Jugendliche auch in schriftlichen Ausdrucksformen sprachlich innovativ sind und Sprachmaterial in der Form von *bricolage* verwenden, bewegt man sich im Diskurs postmodernen Schreibens. Damit gerät man ganz automatisch zwischen die Fronten von sogenannter Hochkultur, der legitimen Kultur nach Bourdieu, und Populärkultur. Denn die Technik des *bricolage*¹⁷⁴ ist für beide auch im 21. Jahrhundert noch polarisierenden Kulturbegriffe gleichermaßen ausschlaggebend.

Der Begriff *bricolage* wird in der deutschsprachigen Jugendforschung bisher vor allem im Zusammenhang mit der Erforschung von Jugendsprache benutzt. Dabei geht es prioritär um »jugendliche Sprechstile«, wie der kulturwissenschaftlich arbeitende Linguist Jannis Androutsopoulos in einem Aufsatz festhält, also um gesprochene Sprache. Und vielfach sind diese Untersuchungen stark auf mediale Einflüsse bezogen: Erst um die 90er Jahre herum sei es der Forschung gelungen »zu zeigen, wie die ›Sprachstil-Bastelei‹ im Gespräch

173 | Vgl. Camitta (1993): S. 231-232.

174 | Der Begriff *bricolage* geht auf den französischen Ethnologen Claude Lévi-Strauss und sein Buch »La pensée sauvage« zurück. Auf Deutsch: Claude Lévi-Strauss (1968): Das wilde Denken.

Jugendlicher funktioniert. Dabei werden mediale Ressourcen (Werbeslogans, Songzitate, Sprüche aus Fernsehserien usw.) ausgewählt, teilweise abgewandelt, miteinander kombiniert und in die laufenden Gespräche eingebunden.«¹⁷⁵

Bricolage bedeutet nach dem französischen Anthropologen Claude Lévi-Strauss, auf dessen strukturelle Anthropologie dieser Ausdruck zurückgeführt wird, ein Spiel. Und »die Regel seines Spiels besteht immer darin, jederzeit mit dem, was ihm [dem *bricoleur* – G. W.] zur Hand ist, auszukommen«¹⁷⁶. Diese Regel gilt für die Herstellung jedes kulturellen Artefakts – egal, ob es sich um ein Kunstwerk oder einen Alltagsgegenstand handelt. Das heißt nichts anderes, als dass auch mit ›unprofessionellen‹ Mitteln und Materialien Professionelles, also im professionellen Sinne Verwendbares geschaffen werden kann. Nicht die ursprüngliche Bedeutung der Objekte ist entscheidend, sondern der neue Kontext, innerhalb dessen »sie Homologien zu anderen Objekten bilden und einen neuen Sinn gewinnen«¹⁷⁷. Das bedeutet nun aber auch, dass der Bastler/die Bastlerin sich einen Fundus von Materialien anlegen kann, die er/sie nach dem saloppen Motto »Das kann man immer noch brauchen.«¹⁷⁸ auswählt. Dass sich dieser Ansatz auch auf nicht materielle Materialien wie etwa Wissen oder Sprache anwenden lässt, liegt auf der Hand. So ist *bricolage* auch zu einem Schlagwort der Postmoderne geworden, allerdings hat es im Zusammenhang mit der postmodernen Literatur als Teil der legitimen Kultur kaum Verwendung gefunden. So definiert Andreas Pfister in seiner Dissertation »Der Autor der Postmoderne. Mit einer Fallstudie zu Patrick Süskind« Postmoderne in der Literatur wie folgt: In der Postmoderne wird »der produktive Umgang mit fremdem Material zum eigentlichen Kunstschaffen aufgewertet. Die Postmoderne betont, dass sich dieses unterbewertete Weitervermitteln, Kompilieren und Bearbeiten zu einer vollwertigen künstlerischen Praxis im Sinne der Genie-Ästhetik entwickelt hat.«¹⁷⁹ Etwas kritischer sieht dies Thomas Henscheid, wenn er die Postmoderne in der Literatur und in der deutschsprachigen Literaturwissenschaft folgendermaßen beschreibt:

»Die Auflösung jeder personalen Kategorie zu Gunsten des amorphen Objekts, die Technik der Dekonstruktion und die grundlegende Skepsis gegenüber jedem Zusammenhang

175 | Jannis Androutopoulos (2008) [1997]: Cultural Studies und Sprachwissenschaft. In: Andreas Hepp; Rainer Winter (Hg.): Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse. S. 237-253. Hier: S. 243.

176 | Lévi-Strauss (1968): S. 30.

177 | Androutopoulos (2004): S. 243.

178 | Lévi-Strauss (1968): S. 30.

179 | Andreas Pfister (2004): Der Autor der Postmoderne. Mit einer Fallstudie zu Patrick Süskind. Dissertation Universität Freiburg (Schweiz). S. 6. Online unter: <http://ethesis.unifr.ch/theses/downloads.php?file=PfisterA.pdf> (abgerufen: 23. Januar 2015).

sind die Wesenszüge der Postmoderne, deren Ausläufer in der literarischen Praxis und auch in der Theorie heute allenthalben anzutreffen sind: Die Einflüsse französischer Ethnologen, Soziologen, Philosophen und Literaten prägen die literaturtheoretische Diskussion der zeitgenössischen Germanistik bis heute – schließlich sind sie ja auch erst mit einigen Jahren Verspätung hier angekommen und rezipiert worden.¹⁸⁰

Die starke Orientierung der literarischen Postmoderne im deutschsprachigen Raum an der nach wie vor dominierenden Vorstellung der Originalität des Werkes und damit der Autorin/des Autors als Schöpfer/-in von Bedeutung – auch im Hinblick auf zitierte und wiederverwendete Textteile – ist dafür verantwortlich, dass in diesem Diskurs die Idee des *bricolage* keinen Eingang gefunden hat. »Beim Autor der Postmoderne ist die Spannung zwischen dem neuen und dem ursprünglichen Zusammenhang der Vorlage bedeutungstragend«¹⁸¹, stellt Andreas Pfister fest. Mit anderen Worten: Es kommt ganz ausgesprochen darauf an, aus welchem Zusammenhang die Formen, Motive und Stoffe stammen, mit welchen der Autor/die Autorin arbeitet, und häufig stammen sie aus mit hohem Prestige bedachten Quellen der legitimen Kultur. Werden Materialien aus der Populärkultur und der Alltagskultur verwendet, müssen sie zum Kontext der legitimen Kultur in ein spannungsvolles Verhältnis gesetzt werden, das heißt, die Materialien werden »aus dem ursprünglichen Kontext« gelöst und in »einen neuen Kontext überführ[t], [...] mit neuen Elementen kombinier[t], kontrastiert oder sonstwie in Beziehung«¹⁸² gesetzt. Der eigentliche Kontext wird damit marginalisiert oder verschwindet ganz. Der Vorgang steht ganz im Zeichen von »Originalität und Innovation«¹⁸³. Für ein solches strategisches Vorgehen ist *bricolage* wohl tatsächlich nicht die treffende Bezeichnung. In einem derartigen Fall müsste wohl bevorzugt der Begriff der Intertextualität (ich werde den Intertextualitätsbegriff später in Richtung Intermedialität erweitern – vgl. Kapitel 4.2) verwendet werden. Im Zusammenhang mit dem in der Literaturwissenschaft in den 80er und 90er Jahren vieldiskutierten Intertextualitätsbegriff unterscheidet Wolfgang Hallet zwei Spielarten:

»Die klassische Spielart der Intertextualität findet sich bei Gérard Genette in einer umfangreichen literaturwissenschaftlichen Untersuchung zur Taxonomie intertextueller Bezüge, von ihm ›Transtextualität‹ genannt. Unter ›Intertextualität‹ versteht er, abweichend von der inzwischen geläufigeren Terminologie, ›die Präsenz eines Textes in einem anderen‹ (Genette 1993: 10) in Gestalt von Zitaten und Anspielungen. [...] Sein [Genet-

180 | Thomas Homscheid (2007): Interkontextualität. Ein Beitrag zur Literaturtheorie der Neomodern. S. 16.

181 | Pfister (2004): S. 36.

182 | Pfister (2004): S. 37.

183 | Pfister (2004): S. 35.

tes – G. W.] Interesse gilt also weniger den Beziehungen von Texten zu anderen Texten als ihrer diskursiv-kulturellen Umgebung, sondern direkten Text-Text-Beziehungen im Sinne der Anwesenheit eines bestimmten Textes in einem anderen.«¹⁸⁴

Die zweite Spielart sieht Hallet in der Weiterentwicklung und Öffnung des Begriffs bis hin zum *New Historicism*:

»Geprägt war die Weiterentwicklung des Konzeptes von der Auseinandersetzung mit (und der Abgrenzung von) dem sehr weiten Begriff von Intertextualität, wie ihn Julia Kristeva und Roland Barthes unter Bezugnahme auf Michail M. Bachtins Vorstellung von der Redevielfalt im Roman (*heteroglossia*) konzipiert hatten. Bachtin zufolge erhebt der Autor in der Prosa des Romans zugleich die ›den Gegenstand umgebende soziale Vielfalt der Rede zu einem vollendeten Bild, das von einer Fülle dialogischer Widerklänge, künstlerisch intendierter Resonanzen auf alle wesentlichen Stimmen und Töne dieser sozialen Vielfalt der Rede durchdrungen ist.« (Bachtin 1979: 171) [...]

In seiner Texttheorie hat Roland Barthes diesen Gedanken aufgegriffen und verallgemeinert. Ihm gilt jeder Text als ein Gewebe, das aus zahllosen anderen Texten besteht, ›un champ général de formules anonymes, [...] de citations inconscientes ou automatiques, données sans guillemets«. [...]

Julia Kristeva hat Barthes' textgebundene Perspektive mit einem (fast sachlogischen) reziproken Blickwinkel versehen: Wenn jeder Text grundsätzlich über sich selbst hinaus in eine diskursive Dimension und damit in den kulturellen Raum verweist, so lässt sich Kultur als Menge all dieser intertextuell verflochtenen Texte betrachten, als ein Supertext also, oder, in Kristevas Worten, als ein ›texte général‹ (Kristeva 1970: 12). Mit diesem Perspektivenwechsel ist Intertextualität nun nicht mehr bloß ein literatur- und textwissenschaftlicher Begriff, sondern er ist zu einem kulturwissenschaftlichen Leitbegriff geworden: ›Kultur‹ ist in ihrer Textualität lesbar, wie umgekehrt alle Texte nur in ihrer Kulturalität verstehbar sind.«¹⁸⁵

Entsprechend wird *bricolage* vor allem für Aktivitäten im Bereich der Populärkultur benutzt, wo ein quasi selbstverständlicher und nicht weiter hinterfragter Rückgriff auf Vorhandenes und Bekanntes die Regel ist, um eine ganz besondere Wirkung zu erzielen und ein breites Publikum zu erreichen. Ich möch-

184 | Wolfgang Hallet (2006): Intertextualität als methodisches Konzept einer kulturwissenschaftlichen Literaturwissenschaft. In: Marion Gymnich; Birgit Neumann; Ansgar Nünning (2006) (Hg.): Kulturelles Wissen und Intertextualität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien zur Kontextualisierung von Literatur. S. 53-70. Hier: S. 55-56. Gérard Genette (1993): Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe.

185 | Hallet (2006): S. 56-57 (Hervorhebung im Original). Julia Kristeva (1970): Le texte du roman. Michael M. Bachtin (1979): Die Ästhetik des Wortes. Hg. von Rainer Grübel.

te den Populärkulturbegriff in Anlehnung an Christoph Jacke sehr breit fassen und unter Populärkultur¹⁸⁶ einen »kommerzialisierten, gesellschaftlichen Bereich« verstehen, »der Themen industriell produziert, medial vermittelt und durch zahlenmäßig überwiegende Bevölkerungsgruppen – egal, welcher Schicht oder Klasse zugehörig – mit Vergnügen genutzt und weiterverarbeitet wird«¹⁸⁷. In dieser Definition ist die von Hans-Otto Hügel formulierte (»die massenmedial durch technische Verbreitung und Speichermedien vermittelte Unterhaltung«) eingeschlossen.¹⁸⁸

Weiterführend verstehe ich Populärkultur als eine über soziale Schichten hinaus wirksame Kultur, »die durchaus Avantgardeelemente enthalten kann« und die »in der Gegenwart als selbstverständlicher Alltagshintergrund und Orientierungshorizont betrachtet« wird. Sie »verläßt damit die an der Dichotomie von high/low sich orientierende Kritikrichtung, nicht ohne das Bewußtsein, das Dichotomien unaufhebbar sind«¹⁸⁹.

Das Genre der Fantasy, das seit Mitte der 90er Jahre im Segment der Jugendliteratur (aber auch als *All-age*-Literatur) einen regelrechten Boom erlebt, ist ein gutes Beispiel für ein populäres Genre aus dem Bereich der Literatur. Die große Mehrheit der populären Fantasytexte arbeitet mit *bricolage*, die zwar im Grundsatz den Ansprüchen postmoderner Literatur entspricht, aber beim Rückgriff auf Formen, Motive und Stoffe der Populärkultur (Action, Spannung, Vampirgeschichten, Märchen, Liebesgeschichten, Mythologie etc.) diese nicht in einen neuen Bedeutungszusammenhang setzt, welcher Ansprüchen der legitimen Kultur, wie oben beschrieben, gerecht würde. Dies zeigt sich u. a. in der Tatsache, dass im Rahmen der populären Literatur generell vor allem auf »traditionelle Erzählformen« zurückgegriffen wird, dass es sich »um eine naive Rückkehr zu realistischem Erzählen«¹⁹⁰ handelt, wie es der sich mit legitimer Literatur beschäftigende Literaturwissenschaftler Pfister in seiner Arbeit ein wenig abschätzig nennt.

186 | Ich werde in der Folge »populäre Kultur« und »Populärkultur« synonym gebrauchen, auch wenn das in gewissem Sinne eine Vereinfachung bedeutet. Die Literatur dazu ist jedoch auch nicht eindeutig. Ich werde auch keine Großschreibung verwenden im Sinne des universitären Faches »Populäre Kulturen«.

187 | Christoph Jacke (2004): Medien(sub)kultur. Geschichten – Diskurse – Entwürfe. S. 21.

188 | Hans-Otto Hügel (2003): Einführung. In: Hans-Otto Hügel (Hg.): Handbuch Populäre Kultur. Begriffe, Theorien und Diskussionen. S. 1-22. Hier: S. 19.

189 | Udo Göttlich; Rainer Winter (2000): Die Politik des Vergnügens. Aspekte der Populärkulturanalyse in den Cultural Studies. In: Udo Göttlich; Rainer Winter (Hg.): Die Politik des Vergnügens. Zur Diskussion der Populärkulturanalyse in den Cultural Studies. S. 7-19. Hier: S. 14.

190 | Pfister (2004): S. 36.

Die Dichotomie eines kulturell bedeutungsvollen Rückgriffs auf Vorhandenes sowie eines rein eklektizistischen Verwendens jener Materialien, »die gerade zur Hand« sind und die eine ganz bestimmte Wirkung garantieren, existiert auch in anderen Kultursparten als der Literatur und bildet immer die – unscharfe – Grenze zwischen legitimer Kultur und Populärem (von Populärkultur ebenso wie von Dilettantischem), selbst in der DJ-Kultur der (postmodernen) Popkultur.

Diese Grenze kann und will ich im Rahmen meiner Auseinandersetzung mit Texten von Jugendlichen nicht nur nicht ignorieren, sie gehört in gewisser Weise geradezu zur Basis meiner Untersuchung des Korpus an SR-Texten. Denn diese Grenze ist eine direkte Folge der dominierenden (Macht-)Struktur, die auch das Denken und Empfinden der in dieser Struktur Agierenden prägt. Ein Merkmal dieser Struktur ist es, Aktionen und Produkte von Personen, denen keine Agency im entsprechenden Bereich zugeschrieben wird, als minderwertig oder defizitär einzustufen (vgl. Kapitel 2.2). Zu dieser Struktur gehört auch, dass die Literaturwissenschaft sich in erster Linie mit den fertigen Produkten des Schreibens beschäftigt und nicht mit dem Produktionsprozess und den Produktionsbedingungen von Literatur, wie ich es für meine Beschäftigung mit dem Korpus der Schulhausromane versuche. Entsprechend orientiere ich mich sehr wenig an literaturwissenschaftlichen Prämissen, sondern entwickle einen theoretischen Ansatz, der auf die SR-Texte zugeschnitten ist, also auf Texte von Personen, welchen im literarischen Feld grundsätzlich keine Agency zugesprochen wird.

Bei meiner Beschäftigung mit den Bedingungen des Schreibens werden jedoch, und das erscheint mir doch entscheidend, Eigenschaften des Schreibens und der Texte erkennbar, welche die Schulhausromane sehr viel stärker mit der dem Bereich der legitimen Kultur zugeordneten Grundhaltung der Avantgarde¹⁹¹ in Verbindung bringt, als man zunächst annehmen könnte. Ich möchte an dieser Stelle (und im Rahmen dieser Arbeit) keine Diskussion der Theorien der Avantgarde führen,¹⁹² sondern von einem Begriffsverständnis ausgehen, wie es sich zwar aus den historischen Avantgardebewegungen des 19. und 20. Jahrhunderts ableitet, gleichzeitig aber auch Teil der legitimen Kultur der Postmoderne geworden ist.

191 | Seit der Moderne ist die jeweilige zeitgenössische Literatur, die Eingang in die legitime (auch die kanonisierte) Kultur findet, praktisch ausschließlich die Literatur der Avantgarde – also jene Literatur, die Neues (gegen traditionelle Konventionen) entwickelt und experimentell arbeitet.

192 | Eine Aufarbeitung der Theorien der Avantgarde aus Sicht der Soziologie bietet: Christine Magerski (2011): *Theorien der Avantgarde*. Gehlen – Bürger – Bourdieu – Luhmann.

Ein zentrales Element avantgardistischer Bewegungen bzw. avantgardistischer Kunstformen, das ich dabei aufgreifen möchte, ist der für sie typische Versuch der Annäherung von Kunst und Leben, die ja auf unterschiedlichste Weise angestrebt werden kann. So weisen viele avantgardistische Kunstformen einen performativen Charakter auf, im Rahmen dessen der Künstler/die Künstlerin im Kunstakt körperlich in Erscheinung tritt. Das geht von den Auftritten der Dadaisten bis hin zum Poetry-Slam, von Action-Painting bis zur Selbstinszenierung (etwa von Künstlerinnen wie Valie Export oder Marina Abramović). Entscheidend bei all diesen Formen aber ist, dass mit der Performance das Kunstwerk nicht ablösbar vom Künstler/der Künstlerin wird, das heißt, die Produktion selber ist Teil des Kunstwerkes. Man könnte es auch als einen Einbruch des ›realen Lebens‹ in die Kunst bezeichnen. Dieser Einbruch des Authentischen findet auch in Sprachkunstwerken, also in der Literatur statt: etwa durch den zunehmenden Einbruch des Mündlichen in die Schriftlichkeit, auf den bereits in Kapitel 1.1.2 hingewiesen wurde.

Mit diesem Einbruch des Authentischen in die Mündlichkeit¹⁹³ (die Umgangssprache, *the vernacular*) ins literarische Schreiben bzw. in die Literatur

193 | Mündlichkeit kann nicht nur in ihrer authentischen Form auftreten, sondern auch in der Form fingierter Mündlichkeit. Literarisches Schreiben, das sich auf Mündlichkeit beruft, ist kein neues Phänomen. Häufig handelt es sich dabei aber um eine explizite Kunstsprache, eine fingierte Mündlichkeit, die auf gewisse Effekte zielt. Ich möchte hier nur auf die an Mündlichkeit orientierte verschriftlichte Erzähltradition verweisen, wie sie im Sinne einer romantischen Vorstellung von Volk in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gepflegt wurde. Ein Beispiel dafür ist die Märchensammlung der Brüder Grimm, die lange als »Volksmärchen« angesehen wurde, also als eine Märchensammlung, die »aus dem Volk« stammt und in der Sprache des Volkes aufgezeichnet wurde (die Brüder Grimm wiesen selber auf die vermeintlich mündliche Überlieferung der Märchen hin). Allerdings beruht die Sprache der Märchen auf einer »gelungenen Nachahmung des volkstümlichen Sprachgebrauchs«, so Jessica Weidenhöffer (S. 66), den diese auch als »volkstümliche ›Stilisierung‹ bezeichnet (S. 67). Jessica Weidenhöffer (2013): Die Kinder und Hausmärchen der Brüder Grimm als nationalsymbolisches Narrativ. Eine linguistische Untersuchung zur Funktion der Sammlung im Nationaldiskurs des 19. Jahrhunderts. In: Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – Studien zur deutschen Sprache und Literatur 30 (2013). S. 59-78. Online unter: <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuaded/article/viewFile/5000033768/5000033725> (abgerufen: 23. Januar 2015). Wolfgang Seidenspinner spricht im Hinblick auf die Mitte des 19. Jahrhunderts publizierten Dorfgeschichten von Berthold Auerbach davon, dass Auerbach einen eigenen »Volkston« entwickelte, einen eigentlichen »Kunstdialekt« (S. 46), eine »fingiert[e] Mündlichkeit« (S. 47), die sich auf Vorstellungen von »romantischer Ästhetik« (S. 48) beruft. »Die Sprache der Nähe wollte eine Brücke der Gebildeten zum Volk sein«, so Seidenspinner (S. 50). Mit diesem »Volkston« nahmen also die Gebildeten die Pose des

manifestiert sich auch, in welchem Maße die lebensweltliche Erfahrung der Schreibenden mit dem Schreibprozess verbunden ist. Je stärker der umgangssprachliche, mündliche Ton eines literarischen Werkes (auch im Theater) ist, desto sicht- bzw. hörbarer wird dieser Zusammenhang zwischen lebensweltlicher Erfahrung und dem literarischen Schreiben. Doch auch inhaltlich wird die Verwurzelung eines literarischen Werkes der legitimen Kultur der Avantgarde in der Lebenswelt der Autorinnen/Autoren ganz selbstverständlich vorausgesetzt, was u. a. in Fragen nach dem autobiographischen Anteil eines Textes seinen Niederschlag findet – eine Frage, wie sie seit der literarischen Moderne – auch von Seiten der Wissenschaft – regelmäßig gestellt wird.

Die Argumentation, die ich hier verfolge, ist wie gesagt auf die Produktionsbedingungen von Literatur ausgerichtet und nicht auf die Frage nach ihrer kulturellen oder sozialen Wirksamkeit. Denn wo sich auf der Produktionsseite in avantgardistischen Bewegungen Kunst und Leben annähern, wo damit die Realität in den Entstehungsprozess von Kunstwerken, u. a. der Literatur, Einzug hält, verhält es sich auf Seite der Kulturkonsumierenden gerade umgekehrt. So schöpft insbesondere ein kulturinteressiertes Publikum, das entsprechendes kulturelles Kapital mitbringt, den Genuss aus einer gewissen Distanzierung zum (avantgardistischen) Kunstwerk: Indem dieses in bestehendes Wissen eingeordnet wird, indem über ästhetische Kriterien diskutiert wird, wird eine Distanz zwischen Leben und Kunst hergestellt.

Auch auf Seite der Populärkultur findet diese Umkehrung statt, allerdings genau spiegelverkehrt. Denn in diesem Fall ist die Produktionsseite stärker von kommerziellen Bedingungen als von der Realität der Lebenswelt der Produzierenden geprägt. Leben und Kunst klaffen also für die Kulturschaffenden der Populärkultur selber oft weit auseinander. Kulturproduktion ist ein Business, das mit maximalem Gewinn betrieben wird. Im Gegensatz dazu wird der Genuss beim Konsumieren von Populärkultur aus einem »bruchlosen Zusammenhang von Kunst und Leben«¹⁹⁴ geschöpft, wie Bourdieu es ausdrückt. Das heißt nichts anderes, als dass Populärkultur über den Konsum zu einem Teil des eigenen Lebens wird, den man gerade nicht »kritisch« analysierend auf Distanz hält, sondern in welchem man eine Möglichkeit des Erlebens sucht, die man auch als Immersion bezeichnet: das Eintauchen in andere Welten als scheinbar distanzloses Aufgehen in die Realität eines Mediums, das ein Mitleiden, Mitfühlen mit den Protagonistinnen/Protagonisten ebenso beinhaltet wie das lustvolle Erleben von Angst und Horror.

Volkes ein. Wolfgang Seidenspinner (1997): Oralisierte Schriftlichkeit als Stil. Das literarische Genre Dorfgeschichte und die Kategorie Mündlichkeit. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 22 (1997). S. 36-51.

194 | Bourdieu (1987): S. 23.

Mela Kocher spricht in ihrer Arbeit zur »Ästhetik und Narrativität digitaler Spiele«¹⁹⁵ auch von »hamaru« und bezieht sich dabei auf einen Aufsatz von Masujama mit dem Titel: »Soziologie des Videospieles«: »Das Wort ›hamaru‹ bezieht sich [...] auf die interaktive Natur des Videospieles. Die Handlungen der Spieler und die Echtzeitreaktion auf dem Bildschirm erzeugt eine Art Datenzirkulation oder Feedbackschleife. Spieler werden in dieser Schleife gefangen und ihr Geist bleibt darin hängen.«¹⁹⁶ Mela Kocher unterscheidet in ihrer Arbeit im Hinblick auf diesen Effekt, den sie in der Folge auch Immersionseffekt nennt (von lateinisch *immergere*, eintauchen), »zwischen einer ›ludischen Immersion‹, die mit spielspezifischen Interaktionsmodalitäten zusammenhängt, und (vergleichsweise traditionellen) narrativen Immersionsstrategien.« Denn das Immersionspotential des Computerspiels, so Kocher, unterscheidet sich »von demjenigen nicht interaktiver Angebote wie Film und Literatur«¹⁹⁷.

Daniel Amman weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass »der Begriff Immersion heutzutage zu einer beliebten und überstrapazierten Metapher geworden [ist] und [...] für jegliche Art intensiver Beschäftigung Verwendung [findet] – ob es sich nun um das Lösen eines Kreuzworträtsels, eine Romanlektüre, das Schreiben eines Computerprogramms oder das Spielen eines Musikinstrumentes handelt.«¹⁹⁸ Er plädiert für einen Immersionsbegriff, zu dessen Wesen die Interaktion gehört, weshalb er etwa Filme ausschließt. Ich möchte hier Immersion hingegen weiter gefasst verstanden wissen im Sinne eines Immersionsbegriffs, der beide von Kocher definierten Immersionsformen umfasst und deshalb die narrativen Formen, wie sie beim Lesen von Romanen oder beim Erleben von Filmen vorkommen, mit einschließt. Kocher versteht unter »narrativen Immersionsstrategien«: »[d]ie narrative Immersivierung, die Strategien literarischer Texte bezeichnet, um die Rezipientin über die Darstellung von Figuren (emotional), des Plots (temporal) und des Settings (räumlich) in die fiktionale Welt zu immersivieren«¹⁹⁹. An dieser Stelle sind im Zusammenhang mit Populärkultur generell beide Ausprägungen von Immersion gemeint.

Beim Konsum von Populärkultur findet keine distanzierte Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk statt, sondern etwas gefällt oder gefällt nicht, etwas packt oder langweilt, Erwartungshaltungen werden erfüllt oder enttäuscht. Es

195 | Mela Kocher (2007): Folge dem Pixelkaninchen. Ästhetik und Narrativität digitaler Spiele.

196 | Kocher (2007): S. 62. Kocher zitiert dabei: Masuyama (1995): Soziologie des Videospieles. In: Florian Rötzer (Hg.) (1995): Schöne neue Welten? Auf dem Weg zu einer neuen Spielkultur. S. 35-41. Hier S. 39.

197 | Kocher (2007): S. 62.

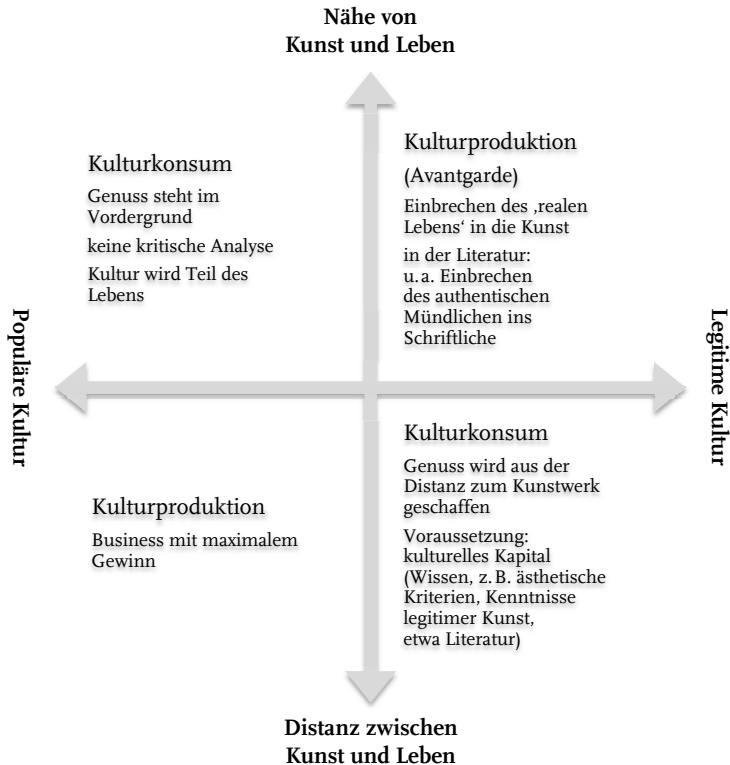
198 | Daniel Ammann (2002): Virtuelle Erlebnisräume. Eintauchen in die Anderswelt. In: Infos + Akzente 2 (2002). S. 23-27. Hier: S. 26-27.

199 | Kocher (2007): S. 242.

muss angefügt werden, dass Bourdieu in diesem Zusammenhang vom Kulturkonsum der »unteren Klassen« spricht (was im Umfeld meiner Arbeit den bildungsfernen Schichten entspricht). Allerdings ist diese Form des Konsums von Populärkultur spätestens seit der Kulturwende nach 1968 keineswegs auf bildungsferne Schichten beschränkt, sondern sie wird, dem Populärkulturbegriff von Christoph Jacke zufolge, von allen sozialen Schichten »mit Vergnügen«²⁰⁰ betrieben.²⁰¹

Das Diagramm in Abbildung 1 soll diese Abgrenzungen von populärer Kultur und Avantgardekultur in ihrer Funktion als legitime Kultur (experimentelle Kultur) im Hinblick auf Produktion und Konsum verdeutlichen.

Abbildung 1: Diagramm – Distanz und Nähe von Kunst und Leben



200 | Jacke (2004): S 21.

201 | Im Zusammenhang mit Computerspielen, bei welchen die Spielenden ganz in der Identifikation mit ihrem Avatar und der Spielumgebung aufgehen, spricht man von Immersion. Diesen Effekt gibt es selbstverständlich auch beim Lesen, Musikhören, beim Filmschauen oder beim Kommunizieren über Social Media.

Hier muss vielleicht noch ergänzt werden, dass die Annäherung zwischen Kunst und Leben, wie sie in Avantgarde-Bewegungen seit der Moderne gepflegt wird, tatsächlich ein Spiel von Nähe und Distanz darstellt. Wie im Kapitel zum Lebensweltbegriff erwähnt, sind kreative Prozesse als eine Ausweitung lebensweltlicher Erfahrung zu verstehen. Insofern bedeutet kreatives Handeln also das Ausweiten des eigenen Handlungsspielraums. Und dafür ist eine Grenzüberschreitung im Sinne einer Distanznahme zur »alltäglichen Wirklichkeit«²⁰² nötig, das Schaffen von Distanz zum Alltag. Entsprechend findet in Avantgardebewegungen eine Annäherung an lebensweltliche Erfahrungen statt, die aber immer noch von der Prämisse der reflektierenden Distanznahme ausgeht, diese als gegeben setzt.

Zudem soll hier auf den Ansatz von Hans-Otto Hügel verwiesen werden, im dem es um die »ästhetische Zweideutigkeit der Unterhaltung«²⁰³ geht, die er als ein durchaus selbstbestimmtes Erleben der Rezipientinnen/Rezipienten beschreibt:

»Wir sind, während wir uns unterhalten, mit Geist, Seele und Leib anwesend, setzen uns nur nicht dem Druck aus, auf das Erlebte sofort psychisch, seelisch oder handelnd reagieren zu müssen. Unterhaltend behalten wir, die Rezipienten, den Umfang unserer Reaktion in der Hand. Weder werden wir gebannt von großen Mimen großer Kunst noch, wie von einem politischen Redner, ernstlich gefangengenommen, zu einer Reaktion, ja zu Handlungen gedrängt; noch lässt uns das, was wir unterhaltend erleben, völlig kalt.«²⁰⁴

Diese Distanznahme unterscheidet sich von der reflektierenden Distanznahme, wie sie bei Kunsterleben bzw., wie in der Abbildung oben, im Kulturkonsum legitimer Kultur zu Genuss und auch Teilnahme führt. Im Falle der Unterhaltung wird laut Hügel eine völlig andere Rezeptionshaltung aufgebaut:

»Die Unterhaltung, will, darf und kann den Rezipienten nicht völlig in ihren Bann nehmen. Das ästhetische Erlebnis bleibt bei ihr in der Schwebelage zwischen Offenbarung und Leere. Die Genrehaftigkeit der Unterhaltung ist daher weniger ökonomisch, sondern ästhetisch begründet. Durch sie wird am leichtesten diese schwebende Rezeptionshaltung aufgebaut.«²⁰⁵

202 | Schütz/Luckmann (1984) Bd. 2: S. 174.

203 | Hans-Otto Hügel (2007a): Ästhetische Zweideutigkeit der Unterhaltung. Eine Skizze ihrer Theorie. In: Hans-Otto Hügel: Lob des Mainstreams. Zu Begriff und Geschichte von Unterhaltung und Populärer Kultur. S. 13-32.

204 | Hügel (2007a): S. 25.

205 | Hügel (2007a): S. 26-27.

Diese ästhetische Zweideutigkeit der Unterhaltung beschreibt auch Gerhard Schulze in »Die Erlebnisgesellschaft«, wenn er von der Entwicklung alltagsästhetischer Schemata spricht:

»Wie ein Kompaß gibt ein alltagsästhetisches Schema Orientierungshilfen auf dem Erlebnismarkt. Es ermöglicht den Nachfragern eine grobe Klassifizierung von Erlebnisangeboten: Was gefällt mir, was nicht? Durch das Korrespondenzprinzip stellen die Erlebniskonsumenten eine Beziehung zwischen Produkten und ihrem Innenleben her.«²⁰⁶

Das Gewicht liegt im Falle der Rezeption populärer Kultur also im Vergnügen, in der Unterhaltung, in der Auswahl dessen, was man schon ein wenig kennt (Hügel verweist ja explizit auf die Genrehaftigkeit der Unterhaltung), was einen nicht zu einer Reaktion drängt. Die legitime Kultur hingegen verlangt nach Hügel »unbedingte Teilnahme, Konzentration«²⁰⁷, wer anspruchsvolle Literatur liest, wer ins Museum geht, setzt sich dem Druck aus, direkt auf das Gebotene reagieren zu müssen. Meinem Schema nach ist jedoch auch der Konsum legitimer Kultur von einer ästhetischen Zweideutigkeit geprägt, denn auch diese Haltung zielt am Ende auf eine Genusserfahrung – wenn auch nicht auf Unterhaltung: Beim Konsum legitimer Kultur setzt man sich dem Druck aus, reagieren zu müssen, und zwar sowohl objektiv (indem das Kunstwerk in bestehendes Kunstwissen eingeordnet wird) als auch emotional (indem der Bezug zum eigenen Leben hergestellt wird). Beides führt, wenn es gelingt, zu dem, was man landläufig unter »Kunstgenuss« versteht. Ich möchte mich hier allerdings weniger mit den ästhetischen Zweideutigkeiten beschäftigen, sondern stärker auf die Zugänge zu den beiden Bereichen konzentrieren, die nicht allen Kulturkonsumierenden gleich offenstehen. Hier geht es also ganz klar um das, was auch Hügel selber als »Populäre Kultur« bezeichnet und was er nicht »mit jeder Art von Volkskultur«²⁰⁸ (also weder mit Volkskunst im Sinne von Folklore noch mit vom Volk hergestellter Kultur) gleichsetzt:

»Populäre Kultur – das steht außer Zweifel – ist keine Kultur des Zwangs. Ohne Rezeptionsfreiheit, verstanden sowohl als Freiheit, das zu Rezipierende auszuwählen, als auch den Bedeutungs- und Anwendungsprozess mit zu bestimmen – also ohne ein bestimmtes Maß an bürgerlichen Freiheiten –, gibt es keine Populäre Kultur. Insofern sind das Entstehen von Massenmedien und der damit erleichterte Zugang zu Texten aller Art

206 | Gerhard Schulze (2000) [1992]: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. S. 451.

207 | Hügel (2007a): S. 23.

208 | Hans-Otto Hügel (2007b): Forschungsfeld Populäre Kultur. Eine Einführung. In: Hans-Otto Hügel: Lob des Mainstreams. Zu Begriff und Geschichte von Unterhaltung und Populärer Kultur. S. 58-94. Hier: S. 66.

sowie soziale Mobilität notwendige, jedoch keine hinreichenden Bedingungen für die Entstehung Populärer Kultur. [...] Die für das Populäre unumgänglich notwendige Rezeptionsfreiheit ist also nicht nur an die oben skizzierten technischen und sozialen Bedingungen geknüpft. Da das Populäre ein Bereich ist, der wesentlich *auch* ästhetisch – also jenseits sozialer Prägung – funktioniert, stellt er für die Selbstorganisation einer Gesellschaft einen gewissen Luxus dar [...]. Ohne ein gewisses Maß an Wohlhabenheit wird Populäre Kultur sich daher nicht entfalten können.

Zugleich ist Populäre Kultur – sonst wäre sie nicht Kultur – Teil des öffentlichen Gesprächs. Ihre Entstehung ist daher an ein Medium geknüpft, das Öffentlichkeit bereitstellt, ohne sich ihr aber verpflichtet zu fühlen. ²⁰⁹

Diese Definition der populären Kultur als Produkte der Massenmedien in Zeiten verstärkter Mobilität wird noch wichtig, wenn es darum geht, die SR-Texte im Hinblick auf ihre intermedialen Erzählformen zu untersuchen (vgl. Kapitel 6).

Selbstverständlich sind die Grenzen zwischen den jeweiligen Polen der Produktion und des Konsums von legitimer und populärer Kultur, wie ich sie oben skizziert habe, konstruiert. Im Alltag verwischen diese Trennlinien. Allerdings wird in diesem schematischen Überblick etwas sehr gut sichtbar, was als selbstverständlich gilt und doch hier in Erinnerung gerufen werden soll: nämlich dass entsprechende Agency nötig ist, um als Kulturproduzent/-in überhaupt in Erscheinung zu treten (man muss ›Profici‹ sein) – sei es im Rahmen der legitimen oder der populären Kultur. Und genau diese Agency bringen die jugendlichen SR-Schreibenden nicht mit. Ich spreche hier explizit nicht von Kulturproduktion, wie sie die Entwicklungen des Web 2.0 gebracht haben, indem sie es jedem Internetuser ermöglichen, eigene Kulturprodukte durchaus auch im Sinne eines *self-empowerment* – das ich nicht mit dem Begriff der Agency gleichsetzen möchte – zu publizieren: etwa über Youtube, Social Media oder aber auch im Rahmen von *fanfiction*.²¹⁰ Hier geht es um die primäre Erzeugung

209 | Hügel (2007b): S. 67 (Hervorhebung im Original).

210 | Rebecca W. Black gibt eine ebenso kurze wie klare Definition von *fanfiction*: »Fanfictions are fan-produced texts that derive from forms of media, literature, and popular culture.« Und sie fügt auch gleich einige bekannte Beispiele für *Fanfiction* an: »For example, on the site Pemberley.com, Jane Austen fans gather to extend the Austen canon, in a sense, by writing narratives that feature characters from her texts. *Fanfiction.net*, however, is a multi-fandom archive that houses fan texts from tens of thousands of canons, such as the Harry Potter books, the *Phantom of the Opera* movie, *Final Fantasy* video games, professional wrestling, and the *Star Trek* television series. To make a conservative estimate, the site currently archives over a million fanfictions (as of December 15, 2007).« Rebecca W. Black (2007): *Fanfiction Writing and the Construction of Space*. In: *E-Learning* 4 (2007). S. 384-397. Hier: S. 385 (Hervorhebungen im Original).

von Produkten populärer Kultur, wie sie von der Kultur- und Unterhaltungsindustrie hergestellt werden.

Auf der anderen Seite sind bildungsferne Jugendliche, das ist aus den bisherigen Ausführungen bereits klar geworden, aus all jenen Bereichen des kulturellen Lebens ausgeschlossen, für welche eine Distanz zwischen Kunst und Leben bzw. Lebenswelt nötig ist (vgl. Kapitel 1.8, in welchem der Zusammenhang zwischen konzeptioneller Schriftlichkeit und der möglichen Schaffung von Distanz zur eigenen Sprache, zum eigenen Ich thematisiert wird): also sowohl von der Produktion von populärer Kultur (im Rahmen eines hochprofessionalisierten Betriebs) wie auch vom Konsum legitimer Kultur (für deren distanzierteren Genuss ihnen das kulturelle Kapital fehlt). Als Produzierende legitimer Kultur (Avantgarde) kommen sie aufgrund fehlender Agency ebenfalls nicht in Frage: Wer nicht korrekt schreiben kann, kann das Spiel aus Nähe und Distanz zur Lebenswelt, wie es in avantgardistischer Literatur gepflegt wird, nicht spielen. Entsprechend wird ein kreativer Umgang mit Sprache, der sich jenseits der Normen regelkonformen Schreibens bewegt, vor allem als Defizit wahrgenommen, ganz besonders im Bereich der Schriftlichkeit (vgl. Kapitel 1.1.2). Im Gegensatz dazu besteht für Jugendliche, die aufgrund ihres Elternhauses und/oder aufgrund ihres Bildungsweges kulturelles Kapital im Sinne der legitimen Kultur besitzen und die kreativ tätig werden, zumindest die Möglichkeit, als Jungtalente (etwa Nachwuchsautorinnen/-autoren) wahrgenommen zu werden. Diesen Jugendlichen wird also zumindest das Potential, Agency im Bereich der Kunstproduktion (etwa als Jungautorinnen/-autoren) zu besitzen, grundsätzlich zuerkannt.

Zieht man diese Faktoren in Betracht, bleibt für bildungsferne Jugendliche im obenstehenden Diagramm (Abbildung 1) nur der Bereich des Konsums von populärer Kultur unbeschränkt zugänglich. Und genau das entspricht auch der öffentlichen Wahrnehmung (bildungsferne Jugendliche als kritiklose Opfer der Massenkultur) ebenso wie der Selbsteinschätzung der Jugendlichen,²¹¹ die sich selber als kompetent in vielen Bereichen der Populärkultur (vom Computerspiel bis zum Gangsterrap, von TV-Serien bis zum Hollywoodblockbuster) einschätzen. Dieses Wissen wird in ihrer Alltagskommunikation in mündlicher und schriftlicher Form (SMS, Social Media etc.) auch als kreative Ressource genutzt, so wie es in Untersuchungen zu Jugendsprache und *bricolage* (vgl. den Abschnitt ab S. 137) wahrgenommen wird. Dass Populärkultur in diesem privaten Zusammenhang als sprachliche und symbolische Ressource genutzt wird, gilt nicht nur für Jugendliche aus bildungsfernem Umfeld,

Online unter: http://www.words.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=4&issue=4&year=2007&article=2_Black_ELEA_4_4_web (abgerufen: 25. Januar 2015).

211 | Vgl. Bourdieu (1985): S. 18, der auf das Wissen der Akteure über ihre Position im sozialen Raum verweist, siehe auch weiter oben im Kapitel (2.2.1).

sondern ist nach Christian Jackes Populärkulturbegriff ein verbindendes Element: Weist er doch darauf hin, dass Populärkultur von »egal welcher Schicht« nicht nur »mit Vergnügen genutzt«, sondern auch »weiterverarbeitet wird«²¹². So findet man im Hinblick auf sprachliche Innovation und Kreativität von Jugendlichen und im Fundus der von Jugendlichen in der Alltagskommunikation verarbeiteten Medieninhalte eine Reihe von Übereinstimmungen über alle sozialen Schichten hinweg. Auf diese verbindende Funktion der Populärkultur verweisen auch Göttlich/Winter in ihrer oben bereits erwähnten Definition von Populärkultur²¹³. Wichtig für mich ist vor allem der Hinweis, dass die *High-low*-Dichotomie nicht wirklich überwunden wird. Im Rahmen meiner Auseinandersetzung mit Texten von bildungsfernen Jugendlichen bin ich zu dem Schluss gekommen, dass dieses Außerkraftsetzen der »Dichotomie *high/low*« beim Konsum von Populärkultur für jene Jugendlichen tatsächlich zutrifft, welche über das kulturelle Kapital verfügen, das für den ›Genuss‹ von legitimer Kultur nötig ist. Wer die Dichotomie *high/low* unter gewissen Bedingungen außer Kraft setzen kann, muss Zugang zu beiden Formen der Kultur besitzen. Bildungsferne Jugendliche aber verfügen – wie oben ausgeführt (vgl. auch Kapitel 1.8, wo es um denselben Aspekt im Zusammenhang mit Jugendsprache und Ethnolekt geht) – über keinen Zugang zu Kunstwerken der legitimen Kultur. Deshalb hat für sie die Populärkultur auch nicht diese Funktion der Überwindung von *high/low*.

Im Rahmen des Schreibens von eigenen literarischen Texten jedoch überschreiten diese Jugendlichen – zumindest ansatzweise – diese Grenze zwischen *high* und *low*, und zwar jene, die zwischen den Konsumentinnen/Konsumenten populärer Kultur und der Produktion legitimer Kultur im Sinne von Avantgarde liegt, so wie sie sich im obenstehenden Diagramm zeigt. Wie man in dieser schematischen Abbildung gut sehen kann, verbleiben sie dabei auf jener Seite des Schemas, auf der eine Annäherung von Kunst und Leben stattfindet. Das *bricolage*, mit dem sie arbeiten, die Verwendung von Materialien, die sie aus ihrer Lebenswelt, ihrer Alltagssprache bzw. auch aus ihren Erfahrungen mit Produkten der Populärkultur schöpfen, setzen sie auf dieselbe Art und Weise ein wie postmoderne Autorinnen/Autoren entsprechende Materialien und Zitate aus dem Fundus von legitimer Kultur und Populärkultur: Sie schaffen im Akt des Schreibens, welcher eine Art ›Reflexion lebensweltlicher Erfahrung‹²¹⁴ be-

212 | Jacke (2004): S. 21.

213 | Vgl. Göttlich/Winter (2000): S. 14.

214 | Wilfried Lippitz spricht vom »eigentümlichen Charakter lebensweltlich gebundener phänomenologischer Reflexion« und weiter davon, dass diese »nicht über ihren ›Gegenstand‹ verfügt, sondern in ihm eingebunden bleibt.« Beim Schreiben sind die jugendlichen SR-Schreibenden in genau dieser Situation: Sie bleiben in ihren ›Gegenstand‹, in ihre lebensweltlichen Zusammenhänge eingebunden und reflektieren diese

deutet, mit Hilfe der Versatzstücke aus der Populärkultur neue Bedeutungszusammenhänge.

2.3.4 Die Position der Schriftsteller/-innen

Beim oben beschriebenen Prozess haben natürlich die Schriftsteller/-innen in ihrer Rolle als Schreibcoaches einen wesentlichen Anteil: Als Vertreter/-innen der legitimen Kultur fungieren sie als eigentliche Text-DJs, die aus den von den Jugendlichen geschriebenen, häufig sehr kurzen Texten eine Art ›Remix‹ herstellen. Auch steuern sie in einem bestimmten Maße – und mit einem von ihrer Zugehörigkeit zum Feld der legitimen Kultur nicht unbeeinflussten Interesse – die gewählten Textteile und Inhalte, die sie zu einem längeren Text verbinden. So wird jeder der Schreibcoaches ganz automatisch jenes Material stärker gewichten und fördern, das ihr/ihm als besonders interessant und für das Ziel eines Kollektivtextes besonders vielversprechend erscheint. Gleichzeitig versuchen die Schreibcoaches auch – davon zeugen die nicht öffentlichen, als eine Art internes Arbeitstagebuch erstellten Blog-Einträge der Schreibcoaches immer wieder –, möglichst alle SR-Schreibenden mit originalen Textteilen am entstehenden Werk zu beteiligen.

Durch ihre Zugehörigkeit zum Feld der legitimen Kultur bringen die Schreibcoaches ganz selbstverständlich gewisse Vorstellungen von literarischem Schreiben mit. Je nach ihrer eigenen Position in diesem Feld verfolgen sie im Rahmen des SR-Projekts auch durchaus unterschiedliche Interessen und rücken unterschiedliche Ziele in den Vordergrund. So sagt die im literarischen Feld gut etablierte Schriftstellerin Ruth Schweikert zu ihrer Vorgehensweise im Rahmen des SR-Projekts: »Ich stelle den Schülerinnen und Schülern quasi meine Sprachkompetenz – nicht meine literarische Sprache, aber bis zu einem gewissen Grad schon meine Kompetenz als Autorin – zur Verfügung. Und ich überfordere sie damit eigentlich auch.«²¹⁵

Ruth Schweikert rückt das Schreiben der Schüler/-innen damit zwar nicht auf eine Stufe mit ihrem eigenen literarischen Schreiben, sie stellt jedoch klare Bezugspunkte her. Gleichzeitig ist sie es, der Schreibcoach, der die Fäden in der Hand behält und auch dafür sorgt, dass es für sie – als Autorin – interessant bleibt: »Man möchte selber Spass haben, oder man möchte auch eine ge-

gleichzeitig im Akt des Schreibens. Wilfried Lippitz (1978): Der phänomenologische Begriff der »Lebenswelt«: seine Relevanz für die Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 32 (1978). S. 416-435. Hier: S. 425.

215 | Projektinternes Interview mit Ruht Schweikert, öffentlich nicht zugänglich. Abdruck vom Schreibcoach genehmigt.

wisse Art von Herausforderung empfinden. Das hat dazu geführt, dass ich bei den Projekten unterschiedlich einsteige.«²¹⁶

Die Herausforderung besteht also u. a. darin, jene Textelemente, Formulierungen, Ideen aus dem oft mühseligen Schreibprozess in der Klasse herauszufiltern, welche nicht nur den Ansprüchen einer kohärenten Story entsprechen, sondern auch gewisse Ansprüche der Schreibcoaches befriedigen.

Wenn Guy Krneta, der selber konsequent im Dialekt schreibt, die Schüler/-innen dazu ermuntert, ja sie geradezu anhält, Texte in ihrer eigenen Mundart zu verfassen, dann steckt dahinter ein doppeltes Interesse: einerseits die Erfahrung, dass Schweizer Schüler/-innen das Schreiben im Dialekt leichtfällt, da dies die Sprache ist, in der sie auch ihre teils umfangreichen täglichen Konversationen über Social Media führen (vor allem über Apps, die Gruppenchats ermöglichen); andererseits aber auch das persönliche Interesse des Autors Guy Krneta am gelebten, das heißt gesprochenen Dialekt der Jugendlichen, der nicht nur von deren verschiedenen Muttersprachen sowie vom Englischen sehr stark geprägt ist, sondern auch vom Umgang mit Medien. Über das SR-Projekt (und andere Schulprojekte) bleibt der Autor Krneta so selber nahe an aktuellsten Sprachentwicklungen dran.

Wenn in SR-Texten, die von Milena Moser als Schreibcoach begleitet wurden, Elemente aus verschiedenen Bereichen der Populärkultur viel Platz eingeräumt wird, dann kann das zumindest im Sinne einer These auch damit zu tun haben, dass sich die Autorin selber sehr gerne und intensiv mit populären Genres auseinandersetzt und diese auch in ihrem eigenen Schreiben verarbeitet – so hat sie bereits ihre allerersten Geschichten in einem Magazin publiziert, das »Sans Blague. Magazin für Schund und Sünde« hieß.

2010 fanden in Zürich zwei Kolloquien statt, in welchen sich die am SR-Projekt beteiligten Schreibcoaches über ihre Erfahrungen austauschten. Von diesem Kolloquium existiert ein Audiomitschnitt, der bisher weder transkribiert noch anderweitig aufgearbeitet wurde. Ausgehend von diesem Mitschnitt ließe sich eine interessante Frage vertiefen, die hier nur als Möglichkeit aufgezeigt werden kann: nämlich wie die Erfahrungen des eigenen Schreibens die eigene Position im Feld der legitimen Kultur, im Feld der Literatur, wie dies alles die Arbeit der Schreibcoaches in SR-Projekten beeinflusst. So ließe sich auch die Frage vertiefen, ob gewisse Schreibhaltungen, also Prämissen des eigenen Schreibens, die Offenheit gegenüber innovativen Tendenzen im Schreiben (sowohl hinsichtlich der Sprache wie auch der Ideen für Storys, Figuren, Schauplätze) der Jugendlichen begünstigen oder eher hemmen; und umgekehrt: ob SR-Texte, die erzählerisch und sprachlich weniger innovativ sind, auch von Schreibcoaches betreut wurden, die selber eine klassische, konventionelle Er-

216 | Projektinternes Interview mit Ruht Schweikert, öffentlich nicht zugänglich. Abdruck vom Schreibcoach genehmigt.

zählhaltung bevorzugen. Zu innovativen Tendenzen in SR-Texten zähle ich u. a. formale und inhaltliche Erzählelemente, die aus dem umfangreichen Medienwissen der SR-Schreibenden stammen. Diese intermedialen Elemente werden später thematisiert (vgl. Kapitel 4 und 6).

2.3.5 Kunst als Ort der Krise: Schreiben als Bruch mit der Vertrautheit der Welt

In Kapitel 2.2 war davon die Rede, dass Bildungsprozesse auch als ein durch Krisen ausgelöstes Überschreiten der Grenzen lebensweltlicher Erfahrung bezeichnet werden können. Dabei war auch von »Formen des Chaotischen« die Rede, davon, dass bildungsrelevante Wandlungsprozesse einen Zustand zwischen »Krise und Emergenz«²¹⁷ beinhalten. Dieses Element des Chaos, der Krise, möchte ich hier im Zusammenhang mit dem Schreiben, mit der Produktion von literarischen Texten erneut aufgreifen.

Dabei möchte ich auch noch einmal darauf zurückkommen, dass Schreiben, also die Schriftlichkeit, jenes Medium darstellt, durch welches Sprache zum Ort der Reflexion wird – durch die stärkere Distanz, welche das Schreiben im Gegensatz zum Sprechen erzwingt. Im Zusammenhang mit *vernacular writing*, also dem Schreiben in der Umgangssprache, war zudem von einer Verschiebung der Zeitlichkeit des mündlichen Ausdrucks (der Funktion im Hier und Jetzt) ins Räumliche des geschriebenen Textes die Rede sowie davon, dass durch diese Verschiebung eine »objectification of language by writing«²¹⁸ stattfindet. Diese Objektivierung bedeutet jedoch gleichzeitig den Verlust des materiellen Kontextes der Sprachhandlung beim Wechsel von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit. Und gerade diese Leerstelle, so Jackson im zitierten Aufsatz weiter, mache die Kraft des geschriebenen Wortes aus – auch seine Macht natürlich, die Macht dessen, »was geschrieben steht«, was also auch isoliert vom Kontext Gültigkeit beansprucht.

Auf die Literatur bezogen aber ist in dieser Leerstelle, im Fehlen des materiellen Kontextes, auch die Wirkung des Kunstwerkes Text zu finden. Diese Tendenz zur Leerstelle, zur Brüchigkeit, zum Zusammenfügen von überraschenden Elementen kann in der Literatur der Avantgarde seit der Moderne beobachtet werden – mit zunehmender Tendenz.

Es geht hier aber nicht in erster Linie um die Wirkung von Texten, sondern um deren Entstehung. Ich will den Gedanken hier nochmals aufgreifen, dass die Literatur der Avantgarde als ein Ort zu verstehen ist, an dem sich Leben und Kunst, die Kunstschaffenden sich den lebensweltlichen Erfahrungen annähern. Diese Annäherung aber ist immer auch von der Prämisse der reflek-

217 | Bock (2008): S. 100.

218 | Jackson (2003): S. 120.

tierenden Distanznahme geleitet. Und »lebensweltlich bedingte Reflexion«, so behauptet der Erziehungswissenschaftler Wilfried Lippitz, sei stets prekär:

»[S]ie ist nicht positiv abschließbar. Sie dokumentiert im Gegenteil den anthropologischen Tatbestand eines exzentrischen menschlichen Verhaltens zur Welt, als sich in der Reflexion als dem auf das Selbst rückbezogenen Modus des menschlichen Weltverhaltens ein Bruch mit der Vertrautheit mit der Welt anzeigt.«²¹⁹

Dieses exzentrische Verhalten zur Welt, dieses Sich-einer-prekären-Situation-Ausliefern, das Überschreiten lebensweltlicher Erfahrung und das damit verbundene Provozieren einer Krise, könnte man auch als Basis künstlerischer/kreativer Arbeit generell bezeichnen, so wie es jenes Kunstverständnis prägt, das seit der Moderne in zunehmendem Maße für die westliche Hochkultur, die legitime Kultur, Gültigkeit besitzt und auch die Rezeption derselben bestimmt. Mit dem Bewusstsein, dass lebensweltliche Erfahrung auf das literarische Schreiben einwirkt, wird Literatur auch ganz offiziell zur Handlung bzw. in der avantgardistischen Bewegung zur Gegenhandlung.

»Literarische Texte lösen keine Probleme, sie verdanken ihre Existenz eher der Tatsache, dass es unlösbare Probleme gibt«, hält Dirk Pilz²²⁰ in seiner theoriebetonten kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Literatur und Literaturwissenschaft fest.²²¹ Er kommt, mit Ulrich Oevermann, im Hinblick auf die Beschreibung des »autonomen Kunstwerks« zum folgenden Schluss, der in etwa dem oben erwähnten Kunstverständnis der westlichen Moderne entspricht, also dem, was ich als Avantgarde bezeichne:

»Es kann gelingen oder misslingen wie die wirkliche Lebenspraxis. Als gelungene Ausdrucksgestalt ist das Kunstwerk in dem gleichen Sinne authentisch wie die gelungene, individuierte bzw. bewährte Lebenspraxis. Die Authentizität des künstlerischen Handelns ›realisiert sich als in der Hervorbringung gelungener, d. h. gültiger und damit im Sinne von Lebenspraxis authentischer Werke‹. Und ›weil nun gelungene Kunstwerke diesem Modell des lebenspraktischen Gelingens homolog sind, kann das künstlerische Handeln [...] auch eine selbsttherapeutische Funktion erfüllen‹ (Oevermann 2000, 53). Allerdings nicht, indem es etwas ›individuell Privates‹ des Künstlers voyeurhaft preisgibt, sondern indem es im ›Hin und Her von innerer und äußerer Realität‹ (ebd., 54 f.) auf

219 | Lippitz (1978): S. 422.

220 | Dirk Pilz (2007): Krisengeschöpfe. Zur Theorie und Methodologie der Objektiven Hermeneutik. S. 23.

221 | Pilz geht es allerdings um die Perspektive der Analyse literarischer Texte bzw. um die Frage, »was ästhetische Gegenständen sind und [was] es bedeutet, diese zu interpretieren« (S. 21, Hervorhebung im Original) und konkret um die Methode der »Objektiven Hermeneutik« nach dem Ansatz des Soziologen Ulrich Oevermann.

›Roherfahrung‹ (ebd., 14) im Sinne von traumatischen Krisen stößt und eben dadurch eine Krise simuliert.«²²²

Dieser selbsttherapeutische Aspekt soll hier zwar erwähnt, aber nicht weiter aufgegriffen werden. Die »Authentizität künstlerischen Handelns« jedoch möchte ich hier aufgreifen, so wie Pilz sie (im Sinne von Oevermann) versteht: »Als gelungene Ausdrucksgestalt ist das Kunstwerk in dem gleichen Sinne authentisch wie die gelungene individuierte bzw. bewährte Lebenspraxis.«²²³ In diesem Verständnis von Authentizität ist durchaus jene »Annäherung von Kunst und Leben« zu verstehen, wie ich sie als typisch für die Avantgarde beschrieben habe. Während Künstler/-innen, darunter auch Schriftsteller/-innen, die über das kulturelle Kapital für eine Teilnahme an der legitimen Kultur verfügen, also gewohnt sind, Leben und Kunst reflektierend aus einer gewissen Distanz zu betrachten, und häufig mit der »Authentizität künstlerischen Handelns« ringen, also oft Schwierigkeiten haben, die Distanz zu überwinden und lebensweltliche Erfahrung konstitutiv in den künstlerischen Prozess einfließen zu lassen, ergeht es bildungsfernen Jugendlichen gerade umgekehrt: In ihrem Sprechen und Handeln ist die Authentizität, die Verwurzelung in der Lebenswelt stets spürbar. Die in der Schule geforderte Distanznahme zur Lebenswelt, wie sie sich etwa in einer kategorialen Haltung zur Schriftlichkeit (vgl. Kapitel 1.7) zeigt, fällt ihnen schwer. Im SR-Projekt, das eine künstlerische Grundhaltung beinhaltet, wird das Authentische von Sprache und Handlung (etwa der verwendeten Stoffe, Figuren und Materialien – vgl. *bricolage*) als Teil lebensweltlicher Erfahrung positiv bewertet. Es wird als eine Voraussetzung dafür aufgefasst, dass überhaupt so etwas wie ein »authentisches Kunstwerk« entstehen kann, also ein fiktionaler Text mit eigenständiger Ausstrahlung. Die als Schreibcoaches fungierenden Schriftsteller/-innen stärken im Idealfall diese Form des Authentischen in der Sprache und den Ideen (im Hinblick auf Themen, Story, Figurengestaltung, Handlungsorte, Materialien etc.) und versuchen, durch den Schreibprozess die reflektierende Distanznahme der Jugendlichen zu fördern; dieser Schreibprozess beinhaltet ja auch das Wieder- und Wiederlesen des bisher Geschaffenen, die Diskussion des bestehenden Textes und der möglichen Fortsetzung, die ständige Überarbeitung, Präzisierung, Ergänzung etc.

222 | Pilz (2007): S. 538 (zit. wird: Ulrich Oevermann (2000): Sigmund Freuds Entzifferung des »Moses« von Michelangelo als Ausgangspunkt einer Rekonstruktion ästhetik- und religionstheoretischer Problemstellungen innerhalb und außerhalb der Psychoanalyse. Unveröffentlichtes Manuskript. Ulrich Oevermann (2002): Künstlerische Produktion als Sozialform. Unveröffentlichtes Manuskript).

223 | Pilz (2007): S. 538.

Und so kann man das Schreiben von fiktionalen Texten, die den Vorstellungen eines »authentischen Kunstwerks« im Sinne der Avantgarde entsprechen – und zwar das Schreiben anerkannter Autorinnen/Autoren ebenso wie der SR-Schreibenden –, als ein »Hin und Her von innerer und äußerer Realität«²²⁴ bezeichnen, das einem Überschreiten der Grenzen der Lebenswelt entspricht. Im Falle der Schriftsteller/-innen wird diese Grenze zugunsten einer Stärkung der Authentifizierung, also einer stärkeren Gewichtung lebensweltlicher Erfahrung überschritten, im Falle der bildungsfernen Jugendlichen in Richtung einer Distanzierung und Reflexion. Entscheidend für diese Form der Authentizität im Zusammenhang mit dem »authentischen Kunstwerk« ist laut Pilz: »Es kann gelingen oder misslingen wie die wirkliche Lebenspraxis.«²²⁵ Spätestens mit dieser Aussage sollte klar werden, was Lippitz meint, wenn er sagt, lebensweltlich bedingte Reflexion sei stets prekär und zeige einen Bruch mit der Vertrautheit mit der Welt an²²⁶.

In der Haltung der Avantgarde, der Annäherung von Kunst und Leben, dem Spiel mit Nähe und Distanz, von lebensweltlicher Erfahrung und reflektierter Distanznahme, ist das Moment des Prekären²²⁷ entscheidend, der bewusste Bruch mit der »Vertrautheit der Welt«.

Autorinnen/Autoren, die sich im Bereich der legitimen Kultur bewegen, also die Voraussetzung einer reflektierenden Distanznahme, wie sie für die legitime Kultur entscheidend ist (und in einer elaborierten Form der Schriftlichkeit bereits enthalten ist – vgl. Kapitel 1.7), grundsätzlich erfüllen, müssen, wollen sie den Anforderungen der Avantgarde entsprechen, diesen Zustand des Prekären erst herstellen. Das Bild der/des Kunstschaffenden als skurriler Außenseiterin/skurrilem Außenseiter mit verschrobenen Ideen weist auf dieses Moment des Prekären hin, auf das Einfließen unzensurierter (also nicht durch reflektierende Distanz abgesicherter) lebensweltlicher Erfahrung in ein Kunstwerk, auf das damit verbundene ungeschützte (weil nicht durch reflektierende Distanz geschützte) Sich-Ausliefern an eine kritische Öffentlichkeit. In diesem Sinne weist das »authentische Kunstwerk« immer auf die Lebenswelt seines

224 | Pilz (2007): S. 538.

225 | Pilz (2007): S. 538.

226 | Vgl. Lippitz (1978): S. 422.

227 | Der Begriff des Prekären / der Prekarität soll hier explizit nicht so verstanden werden, wie er in den Sozialwissenschaften gebräuchlich ist. Dort wird unter Prekarität eine nicht homogene Gruppe von Menschen in Lebens- und Arbeitssituationen verstanden, die von Unsicherheit und sozialer Ausgrenzung gekennzeichnet sind. Stichworte sind »working poor« oder »sans papiers« bzw. »das akademische Prekarität« bzw. das »kreative Prekarität«. Vgl. Robert Castel; Klaus Dörre (Hg.) (2009): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung: die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts.

Urhebers/seiner Urheberin zurück.²²⁸ Dessen/Deren Wahrnehmung als gelungenes oder misslungenes Kunstwerk wird von den Regeln und Mechanismen des Feldes der legitimen Kultur definiert. Bei Pilz heißt es vom »authentischen Kunstwerk«: »Das Werk muss sich als Bestimmungsproblem anbieten und es muss auf einen Rezipienten treffen, der sich ihm nicht subsumierend verschließt.«²²⁹

Im Falle von bildungsfernen Jugendlichen, die als Urheber/-innen von »authentischen Kunstwerken« in Erscheinung treten, wie das im SR-Projekt zumindest ansatzweise der Fall ist, ist dieses Prinzip des Prekären ebenso wirksam, und es kann ebenfalls nur dadurch wirksam werden, dass die Grenze zwischen Authentischem der lebensweltlichen Erfahrung und den Ansprüchen des Betriebs der legitimen Kultur nach reflektierender Distanz überschritten wird – aber eben in die andere Richtung. Die Jugendlichen bringen nämlich dieses Moment des Prekären im Kontakt mit legitimer Kultur per se mit: Als Schüler/-innen, die den Anforderung der Schule wenig entsprechen und deren Sprache (auch in ihrem mündlichen Ausdruck, der häufig ethnolektal gefärbt ist) als defizitär eingestuft wird, sind sie dem Urteil und Vorurteil von bildungsnahen Schichten schutzlos ausgeliefert, sobald sie sich ins Feld legitimer Kultur begeben. Tatsächlich sind sie dort mit ihrer Sprache gar nicht erst sichtbar, wie in Kapitel 3.1 noch an einem Beispiel gezeigt werden soll. Entsprechend werden sie sich von sich aus nicht in diesen Kontext begeben. Erst mit Hilfe von im Bereich der legitimen Kultur anerkannten Schriftstellerinnen/Schriftstellern, die einerseits das Potential des Authentischen in Sprache und Ideen der Jugendlichen (das im regulären Schulbetrieb in der Regel nicht wirksam wird, vgl. Kapitel 1.7 und 1.8) erkennen und anerkennen, also positiv bewerten, und andererseits – in Kenntnis der Regeln des Feldes der legitimen Kultur – den kollektiven Schreibprozess fördern, wagen solche Jugendlichen diesen Schritt. Die Schriftlichkeit allein, das Formulieren dessen, was als Idee, als Sprachfetzen im Kopf vorhanden ist, schafft bereits jene Distanz zur lebensweltlichen Erfahrung, die zum Überschreiten der Grenze nötig ist, welche die Reflexion über den Schreibprozess in Gang setzt. Dieses Überschreiten der Grenze lebensweltlicher Erfahrung im Schreiben, im fiktiven Erzählen, das Einfließen authentischer Erfahrung in die Schriftlichkeit, bedeutet auch für diese Jugendlichen, dass sie sich in einen Zustand der Krise begeben. Liefern sie sich doch – den Regeln der legitimen Kultur entsprechend – einer kritischen Öffentlichkeit aus (zunächst ihren Klassenkameradinnen/-kameraden, der Lehrperson, dem/der

228 | Häufig wird im literarischen Diskurs dieser Verweis auf die Lebenswelt mit dem autobiographischen Hintergrund verwechselt.

229 | Pilz (2007): S. 538.

als Schreibcoach fungierenden Schriftsteller/-in und später dem Publikum bei der Lesung, den Leserinnen/Lesern des gedruckten Heftes).²³⁰

Man muss davon ausgehen, dass diese Jugendlichen sich nicht freiwillig ins Feld der legitimen Kultur begeben, also nicht von sich aus ihre lebensweltlichen Erfahrungen, die im schulischen Umfeld nicht als wertvoll erlebt werden, in Texte umsetzen (vgl. Kapitel 2.2.1; dort wurde auch darauf hingewiesen, dass im Rahmen des SR-Projekts über das Schreiben, über die dort zu findende Sprache, soziale Realität – es war von einer *social reality* die Rede – geschaffen werden könne). An dieser Stelle nun möchte ich ergänzen, dass dieses Schaffen einer neuen, eigenen Realität, das eben nicht dem Muster schulischen Schreibens entspricht, in seinen Grundvoraussetzungen den Prinzipien der literarischen Avantgarde folgt. Dem entspricht auch die Wirkung, welche die von den SR-Schreibenden geschaffenen Werke im Rahmen der öffentlichen Lesung entfalten, wo das zum Ausdruck kommt, was der Literaturwissenschaftler Stefan Matuschek in seinem Aufsatz »Literatur und Lebenswelt«²³¹ unter der »prekären Wirklichkeitsnähe«²³² von Literatur versteht. Matuschek wirft in diesem Beitrag die Frage auf, was Literatur denn eigentlich zu Literatur mache (er spricht von jener Literatur, die ich als Avantgarde bezeichnet habe). Dabei geht es ihm auch um die Sprache, nicht im linguistischen Sinne, sondern er spricht davon, dass es neben der Sprache der Wissenschaft, die heute im schriftlichen Bereich dominiere (auch in nicht wissenschaftlichen Zusammenhängen), auch eine Sprache der Lebenswelt gebe. Literatur (im Sinne der Avantgarde) mache aus dieser Sprache der Lebenswelt ein »eigenes Erkenntnis- und Orientierungsmittel«²³³. Dafür, so Matuschek, gehe die Literatur von der Alltagssprache aus, die sie »prägnanter zu machen versteht«. Entsprechend arbeite Literatur »mit und an der Sprache der Lebenswelt«. Er kommt zu dem Schluss: »Literatur zeigt die Welt nicht, wie sie ist, sondern wie sie Menschen vorkommt. Anders gesagt: Die Literatur zeigt nicht Welten, sondern Lebenswelten.« Und, so die Folgerung daraus: »Literatur – so lautet eine kommune und ganz zutreffende Erklärung – ist die Kunst der Perspektive, aus der man erfährt, dass und

230 | Dass diese Grenzüberschreitung nicht nur ein nutzloses Sich-Ausliefern bedeutet, sondern auch die Basis für Bildungsprozesse ist, deren Ziel eine größere Handlungsfähigkeit, also Agency, ist, wurde bereits in Kapitel 2.2 ausgeführt.

231 | Stefan Matuschek (2010): Literatur und Lebenswelt. Zum Verhältnis von wissenschaftlichem und nichtwissenschaftlichem Literaturverständnis. In: Alexander Löck; Jan Urbich, Jan (Hg.): Der Begriff der Literatur. Transdisziplinäre Perspektiven. S. 289-308.

232 | Matuschek (2010): S. 308.

233 | Matuschek (2010): S. 300.

wie die menschliche Welt keine objektive Gegebenheit, sondern eine je persönliche Auffassung ist.«²³⁴

Während einer öffentlichen Lesung, auf welcher die am SR-Projekt beteiligten Jugendlichen ihre Texte präsentieren, wird entsprechend eine »Perspektive« sichtbar, eine »persönliche Auffassung« von Welt mitsamt der dazugehörigen Sprache, die im Zusammenhang mit Literatur (so wie sie Teil der legitimen Kultur, aber auch der Populärkultur ist) eigentlich nicht vorgesehen ist.

2.3.6 Agency und das Performative (kollektives Schreiben)

Es ist kein Zufall, dass ich mit der öffentlichen Lesung nun bei jenem Teil des SR-Projekts angekommen bin, der performativ im engeren Sinne ist, nämlich als eigentlicher Auftritt vor Publikum. Gerade im Zusammenhang mit Sprache und Agency spielt das performative Moment eine nicht unwesentliche Rolle. In Anlehnung an Bourdieus Auseinandersetzung mit der Machtfrage im Zusammenhang mit der Sprache bzw. dem Sprechen²³⁵ schreibt Kathrin Audehm: »Jeder soziale Akteur erhebt den Anspruch auf die Macht, zu benennen und benennend die Welt zu gestalten. [...] Wenn dies glückt, verleihen *performative Aussagen* erst dem Existenz, was sie aussprechen, sie tun also etwas, indem sie etwas sagen (im Unterschied zu konstatierenden Aussagen, die benennen, was schon existiert). Dies gelingt nur, wenn die Autorität der solchermaßen Sprechenden anerkannt wird.«²³⁶

Während Audehm – in Anlehnung an Bourdieu – von performativen Akten im Sinne einer symbolischen Repräsentation spricht, etwa im Rahmen von Ritualen wie einer Schiffstaufe (um ein Beispiel Bourdieus aufzugreifen²³⁷), geht es bei SR-Lesungen darum, dass den Jugendlichen im Feld der legitimen Kultur genug Gewicht, also Autorität, zugesprochen wird, um mittels ihrer fiktionalen Texte »benennend die Welt zu gestalten«. Durch ihren Auftritt, den performativen Akt der öffentlichen Lesung, schaffen es die Jugendlichen, zumindest für die (kurze) Zeit dieses Aktes, als legitime Vertreter/-innen der legitimen Kultur aufzutreten. Denn, so Audehm weiter: »Die wichtigste Grundlage für das Gelingen performativer Akte ist nach Bourdieu die Anerkennung des Sprechenden und seines Diskurses als legitim.«²³⁸

234 | Matuschek (2010): S. 301-302.

235 | Vgl. Bourdieu (2005b): S. 41-98.

236 | Kathrin Audehm (2001): Die Macht der Sprache. Performative Magie bei Pierre Bourdieu. In: Christoph Wulf; Michael Göhlich; Jörg Zirfas (Hg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. S. 101-128. Hier: S. 113-114 (Hervorhebung im Original).

237 | Vgl. Bourdieu (2005b): S. 80.

238 | Audehm (2001): S. 114-115.

Das performative Element spielt jedoch im gesamten Ablauf eines SR-Projekts eine ganz entscheidende Rolle. Das beginnt bereits bei der Grundkonstellation, dem kollektiven Schreiben. Im Gegensatz zum individuellen Schreiben, bei dem das Performative allein im Gedanken an ein mögliches »Publikum« präsent ist – sei es, dass man das Geschriebene jemandem vorlesen möchte, sei es, dass man an eine Publikation denkt (in verschiedensten Medien – vom Buch bis zum Internet) –, bildet beim kollektiven Schreiben das Performative einen Bestandteil des Schreibaktes selber. Denn bereits das gemeinsame Aushandeln der Grundvoraussetzung des gemeinsamen Schreibens von Schreibcoaches (Schriftstellerinnen/Schriftstellern) und den Jugendlichen der beteiligten Klasse ist ein performativer Akt: Ideen werden gesammelt, Vorlieben erkundet, Ängste und Zweifel tauchen auf und werden zu einem großen Teil auch verbal geäußert. Dieser Austausch von Vorstellungen und Meinungen bildet die Basis der gemeinsamen Schreibarbeit. Auch im weiteren Schreibprozess sind das Sammeln von Ideen, das laute Vorlesen des bereits Geschriebenen, das teils durch laute Zwischenrufe dominierte Überarbeiten des Textes etc. entscheidende Faktoren.

Es gibt kaum Forschung zum Akt des kollektiven fiktionalen Schreibens. Untersucht wurden bisher einzig die Prozesse und Vorteile einer »kooperativen Textproduktion«²³⁹ im Zusammenhang mit der Herstellung wissenschaftlicher Texte. Die Arbeiten im deutschsprachigen Raum beziehen sich wiederum auf US-amerikanische Forschung zu diesem Thema mehrheitlich aus den 90er Jahren, in welchen der Terminus »collaborative writing«²⁴⁰ üblich ist. In diesen Studien geht es entweder ebenfalls um das gemeinsame Verfassen von Texten Studierender, oder aber das Schreiben wird im Kontext von »collaborative learning« bzw. im Kontext eines »writing in the professions«²⁴¹ untersucht oder im Zusammenhang eines generellen »model of collaboration«²⁴². Aktuell

239 | Katrin Lehnen (2000): Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen. Dissertation Universität Bielefeld. Online unter: <http://pub.uni-bielefeld.de/download/2301399/2301403> (abgerufen: 6. November 2012).

240 | Vgl. etwa Richard Louth; Carole McAllister; Hunter A. McAllister (1993): The Effects of Collaborative Writing Techniques on Freshman Writing and Attitudes. In: *Journal of Experimental Education* 61 (1993). S. 215-224. Online unter: http://www.jstor.org/stable/20152373?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents (abgerufen: 25. Januar 2015).

241 | Lisa Ede; Andrea Lunsford (1990): Singular Texts/Plural Authors. Perspectives on Collaborative Writing. Hier 9-16, 107-126.

242 | Vgl. Jeanette Harris (1994): Toward a Working Definition of Collaborative Writing. In: James S. Leonard; Christine E. Wharton; Robert Murray Davis; Jeanette Harris (Hg.): *Authority and Textuality. Current Views of Collaborative Writing*. S. 77-84.

ler wird »collaborative creativity« im Hinblick auf Lernprozesse bei jüngeren Kindern untersucht. So stellt etwa die neuseeländische Forscherin Eva Vass im Rahmen einer Studie, in welcher sie die Rolle von gemeinsamem Schreiben im Klassenzimmer auf kreative Prozesse bei sieben- bis neunjährigen Kindern untersucht hat (die Kinder schrieben in Zweiergruppen), fest:

»In collaborative creative writing contexts, productive talk can be defined as the successful sharing, joint exploration and expression of emotional experiences; communication in which the partners come up with and reflect upon shared creative ideas which would not have emerged from their individual work. As the findings of this study demonstrate, paired talk may function as the source of mutual inspiration and the platform of collective, imaginative brainstorming.«²⁴³

Wie auch immer die Schreibcoaches des SR-Projekts methodisch vorgehen, das ständige Sprechen darüber, wie eine Story weitergehen soll, die Mischung von laut geäußerten Vorstellungen, die schwanken zwischen ernstgemeinten Ideen und »dummen Sprüchen«, unterscheidet sich nicht grundlegend von den Situationen, von denen Vass berichtet. So stellt sie fest, dass zu kreativen »playful dialogues« sowohl jene Teile gehören, die mit der gestellten Aufgabe im Zusammenhang stehen, wie auch solche, deren Verspieltheit sich weit von der eigentlichen Aufgabe entfernt und sich völlig verselbständigt.²⁴⁴ Die performative Ebene, das laute Denken, das versuchsweise Lancieren von zum Teil völlig »dummen« Ideen und – im Falle der Jugendlichen – auch die von mit Kraftausdrücken und sexuellen Anspielungen durchsetzten Sprüche sind Teil des kollektiven Schreibprozesses.

So schreibt der Schriftsteller Richard Reich, der das SR-Projekt entwickelt hat, in einem Essay, in welchem er die Entstehung der Projektidee erläutert: »Dabei zeigte sich rasch, dass diese Multikulti-Jugendlichen dank der Absenz einer bildungsbürgerlichen Imprägnierung durch Elternhaus und (höhere) Schule mitunter zu einem viel freieren, viel radikaleren Erzählen fähig waren als etwa gleichaltrige Gymnasiasten (anfangs arbeitete ich zu Vergleichszwecken auch an Eliteschulen).«²⁴⁵

243 | Eva Vass (2007): Exploring processes of collaborative creativity – The role of emotions in children's joint creative writing. In: *Thinking skills and Creativity* 2 (2007). S. 107-117. Hier: S. 115. Online unter: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187107000247> (abgerufen: 25. Januar 2015).

244 | Vass (2007): S. 115.

245 | Richard Reich (2008): Schreiben, wo es wehtut. Über »Schulhausroman«, ein Schreibprojekt für Jugendliche. In: *Podium Doppelheft* 149/150 (2008) (Thema: Schweiz ohne Schweizerkreuz). S. 36-47. Hier S. 42.

Seinen Umgang mit politisch inkorrekten Einwüfen der SR-Schreibenden während des kollektiven Schreibprozesses fasst Richard Reich wie folgt zusammen: »Dabei achte ich, dass das Gespräch streng auf der erzähltheoretischen Ebene bleibt. Die Frage heisst nicht:

Wieso kommt der Schüler X auf so eine abstruse, perverse Idee? Sondern: Ist es für die Story wichtig und richtig, dass die betreffende Figur als jener Gewalttäter, als jenes Sexmonster auftritt, wie das der Schüler X in seinem Text vorschlägt? Durch diesen Approach stösst die Provokation, die der Schüler X natürlich vorhatte, ins Leere. Und plötzlich kann man Reizthemen, die für diese Pubertierenden nun einmal wichtig sind, ohne moralisierenden Unterton ganz sachlich ausdiskutieren.«²⁴⁶ Und der Berner Schriftsteller Christoph Simon schreibt in einem Aufsatz über die Arbeit mit »meiner fünften Schulhausroman-Klasse«: »Als Schreibcoach versucht man oft Felsen zum Leben zu erwecken, man wandelt unter Living-Deads, man kämpft gegen Tintenpatronenwerfer, Schnitzelverfertiger aus Aufgabenblättern, gegen Herumlatscher, man findet sich in Alpträum-Klassen wieder«²⁴⁷.

Das, was in der Kreativitätsforschung als Basis für Kreativität verstanden wird, beruht u. a. auf der emotionalen Beteiligung beim Schreiben, welche im dialogischen, spontanen verbalen Austausch sehr viel direkter zum Ausdruck kommt.

Nicht zuletzt wissen die Jugendlichen, dass der von ihnen gemeinsam verfasste Text am Ende gedruckt – also für Interessierte zugänglich gemacht – wird und dass sie in einem öffentlichen Auftritt diesen ihren gemeinsamen Text an einem Ort des offiziellen Kulturbetriebes (Literaturhaus, Theater etc.) im Rahmen einer Lesung vorstellen werden. Wie Befragungen unter den Schreibcoaches zeigen, trägt der Aspekt der Öffentlichkeit (publizierter Text, öffentliche Lesung) ganz wesentlich zur Schreibmotivation der Jugendlichen bei. Worum es mir aber an dieser Stelle geht, ist die Feststellung, dass das Performative ebenso wie das Literarische immer im jeweiligen kulturellen Zusammenhang zu sehen und auch so zu beurteilen ist. In meiner Untersuchung der SR-Texte geht es vor allem darum, welche Funktionen das Performative im Hinblick auf das Einfließen lebensweltlicher Erfahrung in den konkreten Schreibprozess übernimmt, wie also dieser performative Prozess das Vertrauen der beteiligten Jugendlichen dahingehend stärkt, dass im Rahmen des Projekts tatsächlich auch ihr außerschulisch erworbenes Wissen, ihre Kompetenzen – auch sprachliche – wirklich angewendet werden können. Das ist gerade für Jugendliche aus

246 | Reich (2008): S. 45 (Hervorhebung im Original).

247 | Christoph Simon (2012): Wir sind, wie wir sind. Ein Schweizer Roman von Autorinnen und Autoren aus elf Nationen. In: Charlotte Schallié; Margrit V. Zinggeler (Hg.): Globale Heimat.ch. Grenzüberschreitende Begegnungen in der zeitgenössischen Literatur. S. 218-222. Hier: S. 219.

bildungsfernem Umfeld ein entscheidender Faktor, haben sie doch meist die Erfahrung gemacht, dass ihr außerschulisch erworbenes Wissen (auf allen Ebenen) in der Schule wenig (bis gar keinen) Wert hat, und haben sie sich andererseits im Hinblick auf das Schreiben in ihrer Schullaufbahn als wenig handlungsfähig (mit wenig Agency ausgestattet) erlebt. Im Rahmen des kollektiven Schreibprozesses im Schulzimmer können sie nun ihre Zwischenrufe, ihre Einwände und Ergänzungsvorschläge, ihre Kompetenz in der Alltagskommunikation (die in die geschriebenen Dialoge einfließt), Themen, die sie interessieren, als konstitutiv für den entstehenden Erzähltext erleben. Diese Erfahrung schafft Vertrauen – in den kollektiven Prozess einerseits, aber auch in die eigenen Fähigkeiten andererseits. Das Performative ist entsprechend – und das hat sich ja bereits in den *New Literacy Studies* Ende des vergangenen Jahrhunderts gezeigt (vgl. Kapitel 2.3.1 und 2.3.2) – ein wesentlicher Bestandteil davon, dass und wie Jugendliche sich selber im Schreiben als handlungsfähig erleben.

Christoph Simon beschreibt das aus Sicht des beteiligten Schriftstellers so: »Die Autorinnen und Autoren [also die Schüler/-innen – G. W.] der 9B sind angehende Lastwagenchauffeure, Maurer, Autolackierer, Detailhandlungsangestellte, Pharmazie-Assistentinnen, denen Literatur übermorgen wieder so wichtig sein wird wie ein Meteoritenkrater auf der Rückseite des Mondes. Übermorgen – ja. Jetzt, in diesem Moment, ist ihnen Literatur allerdings wichtig, denn jetzt wollen sie stolz auf sich sein. Stolz, etwas zu schaffen, das sie nicht für möglich gehalten haben«²⁴⁸.

Das kollektive Schreiben hat im Rahmen des SR-Projekts also verschiedene Funktionen. Da es sich um ein Schulprojekt handelt, wird, das haben die Aussagen der beiden Schreibcoaches deutlich gemacht, der soziale und kulturelle Austausch innerhalb einer Klasse gefördert. Zudem entlastet das kollektive Schreiben die schreibungsgewohnten Jugendlichen beim Schreibprozess und bei der Präsentation des Geleisteten: Sie müssen nicht allein das schier Unmögliche leisten, das sie sich eigentlich gar nicht zutrauen, sondern arbeiten gemeinsam. Und so wird, indem verschiedenste Ideen einfließen und entstehende Textbausteine zusammengesetzt werden, jene Dichte an symbolischer Aussagekraft geschaffen, welche für die Wirkung der Texte entscheidend ist.

2.4 FIKTIONALITÄT UND LEBENSWELT

In der Diskussion rund um die performativen Akte im Rahmen des Schreibens von Schulhausromanen, in welchen die Jugendlichen im kollektiven Schreibprozess ihr außerschulisch erworbenes Wissen einbringen, sowie in der Art und Weise, wie im Schreiben Grenzen zwischen dem Authentischen der le-

bensweltlichen Erfahrung in Richtung einer reflektierenden Distanz überschritten werden, fehlt noch ein wichtiger Faktor: jener der Fiktionalität. Im Zitat von Richard Reich ist es bereits angeklungen: Reizthemen können beim kollektiven Schreiben sehr viel problemloser ohne »moralisierenden Unterton« diskutiert werden, wenn diese Themen sich im Rahmen einer fiktionalen Handlung abspielen. Dabei wird die Kontroll- und Sicherheitsfunktion, welche der Institution Schule in der symbolischen Ordnung einer funktional differenzierten Gesellschaft zukommt und welche bei Foucault deshalb auch als »normend, normierend, normalisierend« bezeichnet wird, weshalb Foucault auch von der Schule als einer »Disziplinierungsmaschinerie« spricht²⁴⁹, für gewisse Momente außer Kraft gesetzt, aber natürlich nie vollständig: Die Gesamtverantwortung für den fertigen Text liegt am Ende beim Schreibcoach, also bei dem Schriftsteller/der Schriftstellerin, welche/-r mit der Klasse arbeitet. Und in den meisten Fällen sind auch Lehrer/-innen darum besorgt, dass das Schreiben des Schulhausromans, das ja im Rahmen des regulären Unterrichts, also »ihres« Unterrichts, stattfindet, nicht aus dem Ruder läuft. Indem sie etwa für Ruhe sorgen und verhindern, dass die Schreibcoaches neben ihrer eigentlichen Aufgabe auch noch Disziplinierungsfunktionen übernehmen müssen, welche ihre Position als von »außerhalb« des Schulbetriebs kommend schwächen würde.

Im Zusammenhang mit von ihnen gemeinsam – unter Anleitung des Schreibcoachs – gestalteten fiktionalen Texten übernehmen die Jugendlichen – im Idealfall – selber die Verantwortung für das Resultat. Sie realisieren, dass ihr Handeln Folgen hat – nämlich zumindest für das Weiterschreiben der Geschichte. Um das von Richard Reich erwähnte Beispiel aufzugreifen: Wenn von einem SR-Schreibenden eine Figur eingeführt wird, die sich allein durch Gewaltexzesse auszeichnet, dann wird entweder jeder Handlungsverlauf praktisch gestoppt (es gibt nur noch Gewaltszenen und irgendwann sind alle hingemetzelt) oder aber es wird eine Geschichte rund um diese Figur gefunden, in welcher Gewaltexzesse ihren Platz haben – etwa indem Gewaltexzesse das Thema sind. So ist es zumindest denkbar, dass jugendliche SR-Schreibende, indem sie Gewalttaten beschreiben und beim Schreiben thematisieren, sich mit der Frage auseinandersetzen, in welchem fiktionalen Rahmen Gewalt welche Wirkung hat. Da-

249 | Foucault beschreibt ja die Disziplinierungsmaschinerie der Schule auch dahingehend, dass die Abweichungen individualisiert würden, die Norm jedoch nicht. So beschreibt er die Entwicklung zur modernen Schule als ein System, in dem es »immer mehr um einen ständigen Vergleich zwischen dem einzelnen und allen anderen [geht], der zugleich Messung und Sanktion ist«. Foucault (1977): S. 240. Dieses Vergleichsinstrument ist die Prüfung, speziell auch die schriftliche Prüfung, von welcher Foucault (nicht nur im Zusammenhang mit der Schule) sagt: »Die Prüfung stellt die Individuen in ein Feld der Überwachung und steckt sie gleichzeitig in ein Netz des Schreibens und der Schrift«. Foucault (1977): S. 243.

bei könnten sie etwa erkennen, dass die Wirkung von Gewalt in einem Szenario von psychologisch-schematisch gezeichneten Figuren, die aus einer stark funktionalisierten Spiel-, Comic- oder TV-Serienhandlungsstruktur stammen, eine völlig andere ist als in einem realistischen Erzähltext. Während im ersten Fall – einer dem Spielemodell nahen Figurenkonstellation – die Identifikation mit den Figuren schwach ist und die emphatische Ebene einer solchen Identifizierung häufig durch Ironisierung ersetzt wird, funktioniert ein realistischer Erzähltext gerade über die starke Identifikation mit den Figuren. Um beim Beispiel von Gewaltexzessen zu bleiben: Über die Gewalterfahrung einer Comicfigur kann man beim Lesen häufig hemmungslos lachen, geht es in einer Erzählung aber um eine Schulklasse und eine der Figuren – etwa eine Schülerin/ein Schüler – gibt sich darin Gewaltexzessen hin, bei denen etwa Klassenkameradinnen/-kameraden zu Tode kommen, ist dies in der Regel nicht Anlass zu Erheiterung.

Es ist deshalb nicht überraschend, dass in den SR-Texten, in welchen Gewaltexzesse vorkommen, das Setting meist sehr schablonenhaft wirkt, ebenso wie die Figurenkonstellationen, die in der Regel auch an Comics, Animationsserien oder Computerspiele angelehnt sind. Mit anderen Worten: Setting und Figuren sind sehr klar als »unrealistisch« markiert, als Spielfiguren in einem fiktionalen Spiel, in dem die Lebensrealität in erster Linie über konsumierte Medieninhalte präsent ist. Um diese Markierung zu erkennen, muss man jedoch mit der Kultur, aus welcher die Figuren stammen (TV-Serien, Computerspiele etc.) zumindest ansatzweise vertraut sein. Ich werde in Kapitel 6.7 näher auf dieses Thema eingehen, und zwar anhand eines Beispiels: Ein Schulhausroman aus der französischen Schweiz hat nämlich einen kleinen Skandal verursacht, weil nicht beteiligte Eltern einer anderen Schulklasse, die ebenfalls an einem SR-Projekt arbeitete, sowie die Schulbehörden das Setting der Gewaltdarstellung in diesem Roman nicht einordnen konnten und völlig anders interpretierten als die Jugendlichen und die Schriftstellerin, die mit der Klasse als Schreibcoach arbeitete. An dieser Stelle zunächst noch ein anderes kurzes Beispiel, das zeigen soll, wie die Gewaltexzesse in einem Schulhausroman dialogisch aufgearbeitet und als unrealistisch markiert wurden. Es geht darin um eine Geschichte in der Geschichte, welche sich eine der beiden Figuren, nämlich J-LO, ausdenkt, weil sie Action und Gewalt mag und findet, dass sie selber tolle Ideen für ein mögliches Filmdrehbuch hätte:

»Wann stört dich Gewalt in Filmen?«, fragte Rosanna.

»Es stört mich gar nicht«, sagte J-LO.

»Mich stört, wenn jeder gleich stirbt und es keine Geschichte dazu gibt. Oder wenn durch Gewalt immer der Unschuldige umgebracht wird.«

»Ich könnte noch eine Rolle für dich einbauen«, sagte J-LO. »Wenn du selbst in einem Horrorfilm mitspielen dürftest: welche Rolle möchtest du?«

»Ich wäre die Mörderin und würde jeden Menschen töten auf qualvolle Art.«

»Das bist nicht du«, sagte J-LO. »Du wärst der, welcher die anderen vom Blödsinn abhalten will. Du würdest durch die Folgen der Dummheiten sterben.«²⁵⁰

Im projektinternen (also generell nicht öffentlichen) Blog vom Schreibcoach Christoph Simon zu diesem SR-Projekt kann man nachlesen, wie groß seine Probleme waren, mit den Gewaltphantasien der Schüler/-innen in dieser Klasse umzugehen. Er fand zusammen mit den Jugendlichen kein Setting, das ihm passend erschien – was er am Ende aber bedauerte. Im Blog ist dazu lesen:

»Ich habe viele Amokläufe verhindert.

Jetzt, im Nachhinein, frage ich mich, ob nicht genau dies vielleicht IHR ROMAN hätte werden können: Eine Amokläufergeschichte. Das habe ich mit meinem trägen Geist verhindert statt befördert.

Wenn man unseren Roman lesen wird, wird man merken, dass die Horrordinge eher auf einer Meta-Ebene geschehen – ich konnte mir keinen anderen Weg vorstellen, ausser ich will alles weglassen, was sie (auch viele Mädchen) so gern mögen: Abgerissene Beine, abgehackte Köpfe etc.«²⁵¹

Dieses konkrete Text- und Arbeitsbeispiel aus dem Korpus der SR-Texte lässt sich gut mit der Frage verknüpfen, wie man sich das Zusammenspiel von Fiktionalität und Lebenswelt vorzustellen hat, also wie Fiktionalität und Lebenswelt im literarischen Diskurs zueinander stehen. »Durch die grenzüberschreitende Zusammenführung von Realem und Imaginärem können literarische Texte alternative Welten erzeugen, die kollektive Sinnsysteme produktiv zu beeinflussen und kritisch zu perspektivieren vermögen«²⁵², schreibt die Anglistin²⁵³ Birgit Neumann im Zusammenhang mit »Fictions of Memory« und bezieht sich dabei auf Wolfgang Iser's Konzept aus »Das Fiktive und das Imaginäre«²⁵⁴. Die fiktionale Darstellung von Gewaltexzessen in Schulhausromanen könnte man entsprechend als eine Schaffung von alternativen Welten sehen. Das umfassende Wissen Jugendlicher im Hinblick auf Gewaltszenen aus unterschiedli-

250 | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll, Klasse Sek B3E, Schulhaus Petermoos, Buchs, Kanton Zürich, Schuljahr 2008/09, Schreibcoach: Christoph Simon. In: SR-Doppelheft Nr. 33/34.

251 | Projektinterner Blogeintrag, öffentlich nicht zugänglich, Christoph Simon, Abdruck vom Schreibcoach genehmigt.

252 | Birgit Neumann (2005): Erinnerung – Identität – Narration. Gattungstypologie und Funktionen kanadischer »Fictions of Memory«. S. 136.

253 | In der Anglistik ist diese Fragestellung deutlich weiter verbreitet als in der Germanistik.

254 | Wolfgang Iser (1993) [1991]: Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie.

chen medialen Quellen (Computerspiele, Actionfilme, Youtube-Filme, TV-Serien, Sportsendungen etc.) wäre entsprechend als ein »kollektives Sinnsystem« (das innerhalb der Peergroup wirksam ist) zu verstehen. Und das Schreiben über Gewaltexzesse, das Kreieren von Szenen, in welchen Gewalt thematisiert wird, kann als ein produktiver Umgang mit diesem kollektiven Sinnsystem interpretiert werden, in welchem dieses Sinnsystem »kritisch perspektiviert«, also aus einer anderen Perspektive betrachtet wird als im täglichen Umgang damit. Einen ähnlichen Effekt kann auch das Lesen von SR-Texten durch gleichaltrige Schüler/-innen haben: Indem sie Gewalt aus dieser – für Schullektüre unüblichen – Perspektive thematisiert vorfinden, erlaubt die Lektüre auch einen anderen Zugang zum Thema. In diesem Sinne können SR-Text etwas leisten, was der Anglist Hubert Zapf als »paradoxe Leistung« der Literatur bezeichnet, nämlich »das kulturell Unverfügbare dennoch kulturell verfügbar zu machen«²⁵⁵. In diesem Fall das Thema Gewalt, das im jugendlichen Medien- und Sprachalltag, also in der Alltagskultur der Jugendlichen, ständig präsent ist, während diese Kulturformen im schulischen Unterricht in der Regel ausgeblendet werden, also nicht verfügbar sind, oder als negative Beispiele aufgegriffen und des Weiteren als gefährlich präsentiert werden – etwa unter dem Aspekt der Gewaltprävention.

Der Frankfurter Soziologe Thorsten Benkel hat sich ebenfalls mit dem Verhältnis von sozialer Welt und Fiktionalität beschäftigt. Ihn hat interessiert, inwiefern Realitätsverarbeitung fiktionale Züge enthält – und deshalb über künstlerische (nicht nur literarische) Fiktionalisierungen sichtbar wird. Und er kommt – aus Sicht des Soziologen – zu dem Schluss: »Das Hinzuziehen der Subwelten der Kunst und der Realität von Fiktionen ermöglicht es [...] der Soziologie als Reflexionsinstanz der gesellschaftlichen Wirklichkeit, daraus adaptierbare Nuancen zu gewinnen und so zu ungeahnten Einsichten über Vorgänge zu kommen, die die wissenschaftliche Standardarbeit *verfeinern*.«²⁵⁶ Benkel kann sich also vorstellen, künstlerische Fiktionalisierungen auch als Material für soziologische (wissenschaftliche) Arbeit zu betrachten. Damit nähert er sich der kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Kunst von Seiten der Soziologie.

Doch erst einmal der Reihe nach. Benkel geht davon aus, dass »das Mimesisprinzip« »für die Erörterung von Fiktionalität im Angesicht sozialer Realität elementar« sei. Er bezieht sich dabei u. a. auf Wolfgang Iser, welcher sich – als Literaturwissenschaftler – die Frage stellt, warum der »Schein« (der in der Fiktionalität der Literatur geschaffenen »Lügen«), welcher im literarischen Werk offengelegt wird, »vor dem Bewußtsein Bestand haben kann«? Warum, so seine Frage, lassen wir uns von erfundenen Geschichten faszinieren, fesseln, wo wir

255 | Hubert Zapf (2002): Literatur als kulturelle Ökologie. Zur kulturellen Funktion imaginativer Texte an Beispielen des amerikanischen Romans. S. 54.

256 | Thorsten Benkel (2008): Soziale Welt und Fiktionalität. Chiffren eines Spannungsverhältnisses. S. 140 (Hervorhebung im Original).

doch wissen, dass sie erfunden sind? Warum fiebern wir mit Figuren mit, die es gar nicht gibt? Doch laut Iser scheint dieser Schein »erkenntnistheoretisch nicht zu erledigen« zu sein, woraus er folgert, dass sich in ihm, dem Schein, eine »anthropologische Notwendigkeit« bezeugt: »Der Mensch, so steht zu vermuten, ist ein fiktionsbedürftiges Wesen.«²⁵⁷ Wenn diese Aussage für sowohl die Produktions- wie auch die Rezeptionsebene von Fiktion – etwa der Literatur – gilt, dann auch die nächste Folgerung Isers: »Nun ist Literatur primär nicht Abbild der Wirklichkeit, sondern stets Reaktion auf diese. Das heißt, Literatur ist immer schon Interpretation«. Und, so Iser weiter: »Interpretation ist eine internalisierte Form unseres Weltverhaltens, das insofern in der Literatur vorgebildet ist, als diese durch ihre Reaktion auf Welt den Wechselfällen der Lebensrealitäten folgt.«²⁵⁸ Daraus folgert Iser etwas, das er in seinem umfangreichen Werk »Das Fiktive und das Imaginäre« in großer Ausführlichkeit verfolgt hat, nämlich: »[N]ur im Medium des Scheins vermag sich die *conditio humana* in ihre Vielgestaltigkeit zu übersetzen, um dadurch eine Anschauung von dem zu vermitteln, wozu sich der Mensch macht und versteht. Insofern ist Theorie der Literatur literarische Anthropologie.«²⁵⁹ Der Soziologie Benkel knüpft an diese Überlegungen Isers an und stellt im Hinblick auf den Roman als das die heutige Vorstellung von Fiktionalität prägende Genre fest:

»Er [der Roman – G. W.] lässt den Rückschluss auf jene Lebenssituation zu, aus der die vielfältigen Lebenssituationen der erzählten Geschichte letztendlich abgeleitet sind. Mit anderen Worten, er inkorporiert die Sicht seines Autors auf dessen soziale und psychologische Situation sowohl bewusst als auch unbewusst: Bewusst dahingehend, dass die Handlung eine inhärente Wirklichkeit aufweist, die sowohl in einem Verhältnis zur vom Autor *en passant* durchlebten Alltagswirklichkeit (bei Schütz die *paramount reality*) als auch zu seinem persönlichen Erfahrungsspektrum und dessen Verarbeitung steht. [...] *Unbewusst* hingegen dringt die Wirklichkeit in die Zeilen des Romans genauso wie in die ›Dunkelkammer‹ des Bewusstseins ein: Sie nimmt als eine im Prozess des Erfahrens festgesetzte, nicht artikulierte und sich unterschwellig auswirkende Größe ihren Platz ein und lauert darauf, von Interpreteten entdeckt zu werden.«²⁶⁰

Benkel spricht dabei keineswegs vom Phänomen der Autofiktion, das zunehmend in den Fokus der Literaturwissenschaft rückt und worunter eine fiktionale Autobiographie verstanden wird.²⁶¹ Er geht davon aus, dass »der künstlerische

257 | Wolfgang Iser (1992): Theorie der Literatur. Eine Zeitperspektive. S. 21.

258 | Iser (1992): S. 26.

259 | Iser (1992): S. 24 (Hervorhebung im Original).

260 | Benkel (2008): S. 67 (Hervorhebungen im Original).

261 | Vgl. Frank Zipfel (2009): Autofiktion. Zwischen den Grenzen von Faktualität, Fiktionalität und Literarität? In: Simone Winko; Fotis Jannidis; Gerhard Lauer (Hg.): Gren-

Schaffensprozess als Erfahrung zu bewerten ist, die reflexiv andere Erfahrungen inkorporiert – weshalb das Kunstwerk die *Verkörperung* des Einflusses der ›Erfahrungsvergangenheit‹ auf den Schaffensprozess darstellt.«²⁶² Etwas simplifizierend fasst Benkel diese Vorstellung zusammen: »Der Verfasser einer Geschichte entnimmt seiner realen Lebenswelt ›harte Fakten‹, die im fiktionalen Text notwendig aufgeweicht werden, und verziert damit die erfundene Welt.«²⁶³

Im Zusammenhang mit den SR-Texten kann man diese Vorstellung durchaus gebrauchen, sind die dargestellten ›Welten‹ ja eher einfach und die Texte – auch wenn sie als Romane bezeichnet werden – eher kurz (meist im Bereich von zwanzig bis fünfzig Seiten). Vieles, was in den Schulhausromanstorijs vorkommt, sind tastsächlich ›harte Fakten‹ aus der Lebenswelt der Jugendlichen – etwa die bevorzugte Kleidung, der Stellenwert von Schule, Eltern, Freundinnen/Freunden, Einkaufszentren als bevorzugte Treffpunkte etc. –, welche diese in ihre fiktionalen Geschichten integrieren und ihnen dort eine Funktion geben.

Diese ›harten Fakten‹ sind es, welche gleichaltrige Jugendliche bei der Lektüre von SR-Texten sofort wiedererkennen – als Teil ihrer eigenen Lebenswelt. Bereits 2004 hat eine der führenden Wissenschaftlerinnen im Bereich Leseförderung im deutschsprachigen Raum, Cornelia Rosebrock, festgestellt, dass sich im Rahmen ihrer Forschung gezeigt habe, dass »Nicht-LeserInnen [gemeint sind Schüler/-innen, deren Sprach- und Lesekompetenz als mangelhaft eingestuft werden – G. W.] Texte dann mit eigener Beteiligung gelesen [haben], wenn sie einen lebensweltlich stimmigen Zugang zur eigenen Lebenswelt und Interessensphäre öffneten«²⁶⁴. Warum dies so ist, erklärt die österreichische Bildungsforscherin und Kommunikationswissenschaftlerin Margit Böck in der im Kapitel zur *literacy* (Kapitel 2.3.1) vorgestellten (österreichischen) Studie im Anschluss an PISA 2006: »Die LeserInnen können dabei Erfahrungen und Wissen aus ihrem Alltagsleben mit den Inhalten des Textes verbinden und bekommen Rückmeldungen von den anderen über deren eigene Rekon-

zen der Literatur. Zu Begriff und Phänomen des Literarischen. S. 285-314. Zipfel ortet den Ursprung des Begriffs Autofiktion im Jahr 1977 beim französischen Literaturwissenschaftler Serge Doubrovsky und versteht darunter eine Kombination von Autobiographie und Roman.

262 | Benkel (2008): S. 58 (Hervorhebung im Original).

263 | Benkel (2008): S. 71.

264 | Cornelia Rosebrock (2004): *Ausblick: Zehn Thesen zur Förderung der Literacy bei HauptschülerInnen*. In: Irene Pieper; Cornelia Rosebrock; Heike Wirthwein; Steffen Volz (Hg.): *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. S. 197-205. Hier: S. 202. Diese Studie, die 2000 bis 2002 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wurde, war angeregt von den Ergebnissen der ersten und vielleicht einflussreichsten PISA-Studie 2000.

truktion und Interpretation des Textes – und: Sie können sich im aktiven Tun selbst einbringen.«²⁶⁵

Diese Kombination aus einer Verbindung des eigenen Wissens (das zum Teil außerschulisch erworben ist) mit dem Inhalt des Textes, die Möglichkeit, sich und die eigene Lebenswelt im Text wiederzuerkennen, sich entsprechend mit Gleichaltrigen darüber austauschen zu können, führt bei der Lektüre von SR-Texten durch gleichaltrige Jugendliche zu sehr starken emotionalen Reaktionen. Und genau diese emotionale Beteiligung wird von den Expertinnen/Experten der literalen Förderung als wesentlich erachtet, geht es am Ende doch darum, Lesen ›emotional positiv‹ zu besetzen – etwa dadurch, dass »der Anspruch an Textverstehen an die Erstrezeption gekoppelt werden [muss], wie es für außerschulisches Lesen selbstverständlich ist«²⁶⁶. Die Autorinnen/Autoren dieser Studien, welche als Basis für didaktische Konzepte dienen sollen, stellen sich die Frage, wie Jugendliche zum Lesen bestehender Texte motiviert werden können und wie »Gebrauchs-, Unterhaltungs- und Lernmedien« in die Lebenswelt der Jugendlichen »einzuführen«²⁶⁷ sind. Es geht ihnen also darum, den Transfer von bestehenden Texten in die Lebenswelt der Jugendlichen bzw. die Fähigkeit zum Anschluss an diese Lebenswelt sicherzustellen.

Dieselben Mechanismen – emotionale Beteiligung durch Anschluss an die Lebenswelt – wirken auch beim Schreiben von SR-Texten. In diesem Fall aber werden die konkreten ›harten Fakten‹ aus der Lebenswelt der Jugendlichen von diesen selber fiktionalisiert, also aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang gelöst: Indem der Treffpunkt vor dem Supermarkt in Dietikon, einem Ort am Stadtrand von Zürich, zum Schauplatz eines fiktionalen Textes wird, verliert er seine singuläre Bedeutung und wird zu einem exemplarischen Beispiel von Jungentreffpunkten. Laut Wolfgang Iser ist es die Fiktionalität, die dafür verantwortlich ist, dass literarische Texte einen »Unbestimmtheitsbetrag« enthalten: »denn sie lassen sich auf keine lebensweltliche Situation so weit zurückführen, daß sie in ihr aufgingen beziehungsweise mit ihr identisch würden«²⁶⁸. Und in dem, was Iser den Unbestimmtheitsbeitrag nennt, lässt sich auch jene produktive Seite von Fiktionalität orten, von welcher die Literaturwissenschaftlerin Birgit Neumann spricht, wenn sie Fiktion als Medium auffasst: »Indem fiktionale Texte unterschiedliche Elemente der Erfahrungswirklichkeit aus ihrem ursprünglichen Kontext lösen und diese im Medium der Fiktion modellhaft zu einem neuen Ganzen zusammenführen, verändern sie diese Elemente produktiv.«²⁶⁹

265 | Böck (2007): S. 134.

266 | Rosebrock (2004): S. 202.

267 | Rosebrock (2004): S. 202.

268 | Wolfgang Iser (1970): Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. S. 11.

269 | Neumann (2005): S. 132.

Um zum Beispiel des Supermarktes zurückzukommen: Indem dieser Treffpunkt zum Ort einer fiktionalen Handlung wird, verändert er sich nicht nur im Hinblick auf den Interpretationsspielraum, der im Rezeptionsprozess geschaffen wird, sondern er ändert sich auch für die den Schulhausroman schreibenden Jugendlichen selber, welche diesem Ort in ihrem Text eine besondere Bedeutung zuweisen: Durch den Prozess der Fiktionalisierung sind sie gezwungen, ihr Verhalten (das tägliche Herumlungern vor dem Supermarkt, einer Filiale von Coop) und den Ort selber zu reflektieren und beides einer – mitgedachten – Leserschaft verständlich zu machen.

»Isha, Tamara, Eli, Jan und Christian treffen sich, noch bevor die Schule anfängt, vor dem Coop. Dort haben sie immer viel Fun miteinander. Es gibt einen großen Platz, es kommen viele Leute vorbei, die man ärgern kann, man kann miteinander Scherze machen und einfach zusammensein. Klar, es gibt auch andere gute Orte, zum Beispiel beim Schulhaus Zentral oder Lubercen. Da treffen sich die Freunde manchmal, um Fussball zu spielen oder um ihre Ruhe zu haben. Dort stört sie niemand, keiner kommt, den sie nicht kennen. Das ist gut. Aber der Coop ist immer noch die Number One.«²⁷⁰

Will man in der Analyse der SR-Texte die unterschiedlichen Ebenen der darin verarbeiteten Lebenswelt erkennen und angemessen interpretieren, muss man sich an eine Regel halten, welcher der amerikanische Soziologe Norman K. Denzin als Kriterium für den Umgang mit Texten, die im Rahmen von »experimentellem Schreiben im Rahmen der Ethnographie«²⁷¹ entstehen, formuliert hat, in welchem es darum gehen wird, wie die Texte, die im Rahmen des SR-Projekts entstehen, zunächst einmal überhaupt sichtbar gemacht werden können: »Mehr in die Tiefe gehen könnten wir, wenn wir das Schreiben und die damit verbundenen Aufführungen normalisieren, ganz vergessen, dass diese Art des Schreibens zuvor »für «schlechtes« Schreiben und unangemessene Soziologie gehalten wurde«.²⁷²

Und genau darum soll es im nächsten Kapitel gehen: um die Frage der Normalisierung von Texten, welche im literarischen und schulischen Diskurs als »schlechtes Schreiben« gelten.

270 | SR-Nr. 26: 8953 Dietikon City, Klasse SB3f, Schulhaus Zentral A, Dietikon, Kanton Zürich, 2007, Schreibcoach: Renata Burckhardt. In: SR-Doppelheft Nr. 26/27.

271 | Dies wird dort auch »performative Ethnographie« genannt.

272 | Norman K. Denzin (2008): Lesen und Schreiben als performativer Akt. In: Rainer Winter; Elisabeth Niederer (Hg.): Ethnographie, Kino und Interpretation – die performative Wende der Sozialwissenschaften. Der Norman K. Denzin-Reader. S. 203-238. Hier: S. 208.